

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
FACULTAD DE FILOLOGÍA  
Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y  
Literatura Comparada



**TESIS DOCTORAL**

**La atrición en las lenguas de contacto: el caso de los  
inmigrantes españoles en Brasil**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**María Carolina Calvo Capilla**

Directora

**María del Carmen Cazorla Vivas**

**Madrid, 2017**

©María Carolina Calvo Capilla, 2016

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE FILOLOGÍA**

**Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura  
y Literatura Comparada**



**TESIS DOCTORAL**

**La atrición en las lenguas de contacto:  
el caso de los inmigrantes españoles en Brasil**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR

**María Carolina Calvo Capilla**

Bajo la dirección de la Doctora  
**María del Carmen Cazorla Vivas**

**Madrid, 2016**



## AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi gratitud a todos los que, directa o indirectamente, han contribuido a la elaboración de este trabajo.

En primer lugar, a mi directora de tesis, Carmen Cazorla Vivas, por su apoyo, por la confianza que me demostró, gracias a la cual he podido trabajar con libertad, y por hacer posible la realización del test de evaluación de desvíos y de acento extranjero con sus alumnos de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid. También a ellos les agradezco el tiempo extra que pasaron en las aulas.

Un agradecimiento muy especial es para los participantes de esta investigación, que generosamente ofrecieron su tiempo y me permitieron conocer algo tan personal como su forma de hablar.

Igualmente quiero expresar mi gratitud al Departamento de Lenguas Extranjeras y Traducción de la Universidad de Brasilia por su excelente acogida y por poner a mi disposición los medios para llevar a cabo este proyecto. Allí me inicié como investigadora y como docente universitaria, y allí volveré ahora que esta fase se completa.

Asimismo, le estoy muy agradecida a Isabel Blecua, por los ánimos que siempre supo darme y por su inestimable ayuda para redactar el resumen en inglés y aplicar el test de evaluación de desvíos y de acento extranjero a sus alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Vayan mis gracias también para ellos, que retrasaron su vuelta a casa por la noche para escuchar las grabaciones.

Tampoco puedo olvidar a Ricardo Cerqueira que, además de su apreciable asistencia en el análisis estadístico, tuvo la paciencia de explicarme las fórmulas y otras dudas matemáticas.

A Monika Schmid, por su apoyo y su gran obra; sin ella y su constante esfuerzo por divulgar la investigación en *First Language Attrition* es muy probable que el tema de esta tesis fuera otro.

A mis amigos, y en particular a Anabel: sin ellos todo habría sido más triste.

A mi hija Andrea, por su valiosa colaboración con las transcripciones, las tablas y las figuras; a mi hijo, a mi hermana y, especialmente, a mis padres, la familia que siempre está ahí.



## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	iii
ÍNDICE .....	v
ÍNDICE DE TABLAS .....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS .....	xiii
RESUMEN .....	xv
ABSTRACT.....	xxi
1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1. El problema: la atrición en los contextos migratorios .....	1
1.2. Justificación: ¿por qué estudiar la atrición? .....	3
1.3. Objetivos.....	5
1.4. Estructura de la tesis .....	6
2. CONTEXTO HISTÓRICO.....	7
2.1. La emigración española a América .....	7
2.2. La emigración española a Brasil.....	9
2.2.1. Fases de la emigración española a Brasil .....	9
2.3. Las causas de la emigración .....	16
2.4. Características de la emigración española a Brasil.....	18
2.5. Españoles en Brasil: situación actual y principales zonas de concentración.....	22
2.5.1. São Paulo.....	25
2.5.2. Rio de Janeiro.....	26
2.5.3. Brasilia, el Distrito Federal .....	26
3. LA ATRICIÓN DE LA L1: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	31
3.1. Lenguas en contacto .....	31
3.2. El bilingüismo .....	34
3.2.1. Bilingües equilibrados y bilingües dominantes.....	37
3.2.2. Bilingües precoces y bilingües tardíos .....	37
3.2.3. El continuo .....	38
3.2.4. Efectos del bilingüismo .....	39
3.2.5. La cuestión de la adquisición incompleta .....	41
3.3. La atrición: tipos y definiciones .....	44
3.3.1. Las causas: falta de uso e influencia de la L2 .....	51
3.3.2. Cómo se manifiesta la atrición: fenómenos intralingüales e interlingüales.....	53
3.3.3. La atrición por niveles lingüísticos .....	57
3.3.4. ¿Problemas de acceso o pérdida de competencia? .....	59
3.4. Modelos teóricos .....	62
3.4.1. La atrición a nivel individual y la teoría de la influencia interlingüística..	63
3.4.1.1. La equivalencia estructural como condición para la influencia interlingüística .....	73
3.4.2. Modelos sociolingüísticos: la atrición a nivel social y la teoría de la simplificación .....	75
3.4.3. Estudios sobre atrición en Brasil.....	83
3.5. La alternancia de código.....	87
3.5.1. Definición y tipos de alternancia de código .....	88

3.5.2.	Alternancia de código y atrición.....	92
3.5.3.	Alternancia de código y transferencia .....	94
3.6.	Factores extralingüísticos.....	95
3.6.1.	Edad .....	96
3.6.2.	Duración de la emigración.....	100
3.6.3.	Educación .....	101
3.6.4.	Uso de la L1 .....	102
3.6.5.	Actitudes .....	105
4.	<b>METODOLOGÍA</b> .....	107
4.1.	Preguntas de investigación e hipótesis.....	107
4.2.	Diseño del estudio.....	108
4.3.	La selección de los participantes.....	110
4.4.	Instrumentos para la recogida de datos .....	114
4.4.1.	El cuestionario sociolingüístico y de antecedentes personales.....	114
4.4.2.	Las entrevistas .....	117
4.4.3.	Las transcripciones: criterios y convenciones .....	121
4.5.	Análisis del corpus .....	125
4.5.1.	Taxonomía de desvíos .....	128
4.5.2.	Evaluación de los desvíos por hablantes nativos .....	132
4.5.3.	Evaluación del acento extranjero.....	133
4.5.4.	Nivel de atrición .....	136
4.6.	Punto de referencia.....	136
5.	<b>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b> .....	141
5.1.	Análisis lingüístico del corpus .....	141
5.1.1.	Análisis cuantitativo de los desvíos.....	143
5.1.2.	Evaluación del acento extranjero.....	147
5.1.3.	Riqueza léxica.....	152
5.1.4.	Análisis de disfluencias .....	154
5.1.5.	<b>Análisis cualitativo</b> .....	165
5.1.5.1.	Nivel léxico.....	168
5.1.5.1.1.	Extensiones o calcos semánticos .....	168
5.1.5.1.2.	Aglutinaciones semánticas.....	174
5.1.5.1.3.	Calcos de uso .....	175
5.1.5.1.4.	Calcos léxicos .....	178
5.1.5.2.	Nivel morfosintáctico .....	179
5.1.5.2.1.	Género y número .....	179
5.1.5.2.2.	Los artículos.....	180
5.1.5.2.3.	Las preposiciones.....	182
5.1.5.2.4.	Adverbios y conjunciones.....	184
5.1.5.2.5.	Verbos pronominales .....	187
5.1.5.2.6.	Ser y estar.....	188
5.1.5.2.7.	Morfología verbal .....	189
5.1.5.2.8.	Otros calcos morfosintácticos.....	190
5.1.5.3.	Nivel sintáctico .....	191
5.1.5.3.1.	La expresión del sujeto pronominal.....	192
5.1.5.3.2.	La omisión de pronombres clíticos.....	209
5.1.5.3.3.	La posición de los pronombres .....	214
5.1.5.3.4.	Sustitución del posesivo por de + pronombre.....	218
5.1.5.3.5.	Las respuestas con repetición .....	219

5.1.5.3.6. El orden de palabras .....	221
5.1.5.3.7. La omisión de <i>a</i> .....	223
5.1.5.3.8. Uso de los tiempos verbales .....	225
5.1.5.3.9. Otros calcos estructurales .....	227
5.1.5.4. Alternancias de código .....	231
5.1.5.5. Desvíos intralingüales .....	239
5.1.5.6. Lapsus linguae .....	242
5.1.6. Recapitulación y balance.....	242
5.1.6.1. Clasificación de los participantes por nivel de atrición.....	244
5.2. Análisis de los cuestionarios sociolingüísticos.....	246
5.2.1. Perfil sociolingüístico de los participantes.....	246
5.2.2. Índices de contacto, elección, actitudes y dominio de L1 y L2 .....	247
5.2.2.1. Análisis estadístico .....	250
5.2.3. Factores extralingüísticos .....	252
5.2.3.1. Edad.....	252
5.2.3.2. Duración de la emigración .....	254
5.2.3.3. Educación .....	255
5.2.3.4. Uso de la L1 .....	259
5.2.3.5. Actitudes.....	265
5.2.4. Recapitulación y balance.....	267
6. DISCUSIÓN .....	269
6.1. Signos de atrición en la L1 .....	269
6.2. Influencia de la L2.....	272
6.3. Factores extralingüísticos .....	277
6.3.1. Uso de la L1 .....	277
6.3.2. Actitudes.....	281
6.3.3. Edad, duración de la emigración y educación.....	282
6.4. ¿Problemas de acceso o pérdida de competencia? .....	284
6.5. Efectos del bilingüismo .....	286
7. CONCLUSIONES .....	289
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	293
8.1. Bibliografía específica.....	293
8.2. Corpus lingüísticos .....	325
ANEXOS .....	327
ANEXO 1: CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO .....	1
ANEXO 2: TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS .....	9
ANEXO 3: EVALUACIÓN DE LOS DESVÍOS .....	87
ANEXO 4: CD CON FRAGMENTOS DE LAS ENTREVISTAS .....	91





## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1 - Principales destinos de los emigrantes españoles .....	8
Tabla 2.2 - 1820-1972: Llegadas de extranjeros a Brasil por nacionalidad .....	9
Tabla 2.3 - Emigración española a Brasil de 1841 a 1972 .....	9
Tabla 2.4 - Españoles inscritos en los registros consulares en Brasil en 1979 y 2013 .....	22
Tabla 2.5 - Perfil sociológico de los participantes .....	28
Tabla 4.1 - Medias y porcentajes de las características personales de los veinte participantes.	112
Tabla 4.2 - Proporción de palabras españolas y portuguesas en el corpus .....	125
Tabla 4.3 - Distribución de palabras en español y portugués en las entrevistas con mezcla de código .....	126
Tabla 4.4 - Taxonomía de desvíos del español de España estándar .....	128
Tabla 4.5 - Contenido de la grabación presentada a los evaluadores del acento .....	135
Tabla 4.6 - Códigos de las entrevistas del PRESEEA (2014-) seleccionadas como grupo de control .....	138
Tabla 4.7 - Características personales de los inmigrantes y del grupo de control de PRESEEA (2014-) .....	139
Tabla 5.1 - Dimensiones de las entrevistas con los inmigrantes españoles en Brasilia .....	142
Tabla 5.2 - Cómputo de la evaluación de los desvíos por hablantes nativos .....	143
Tabla 5.3 - Totales de los distintos fenómenos observados en las entrevistas por participante.	144
Tabla 5.4 - Número de desvíos por tipo y por participante .....	146
Tabla 5.5 - Evaluación del acento extranjero de los inmigrantes españoles en Brasilia .....	148
Tabla 5.6 - Evaluación del acento extranjero del grupo de control nativo predominantemente monolingüe .....	148
Tabla 5.7 - Clasificación por categorías del IAE: comparación entre los dos grupos .....	149
Tabla 5.8 - Estadísticas descriptivas de las variables de riqueza léxica por grupo de estudio...	153
Tabla 5.9 - Comparación de los diferentes tipos de disfluencias por mil palabras en los inmigrantes y el grupo de control del PRESEEA (2014-) .....	158
Tabla 5.10 - Repeticiones: comparación con el estudio de Edmunds (2006) .....	162
Tabla 5.11 - Comparación del número de disfluencias por participante en el grupo de inmigrantes y en el de control/PRESEEA (2014-) .....	164
Tabla 5.12 - Ejemplos de calcos de uso con frecuencias de los corpus de español y portugués.....	176
Tabla 5.13 - Sistema pronominal del portugués brasileño actual .....	191
Tabla 5.14 - Sistema pronominal del español de España actual .....	191
Tabla 5.15 - Evolución de los pronombres nominativos y del paradigma flexional del verbo en el portugués de Brasil .....	196
Tabla 5.16 - Comparación de las medidas de síntesis de la tasa de expresión del sujeto pronominal en los inmigrantes españoles de Brasilia y el grupo de control (PRESEEA, 2014-).....	203
Tabla 5.17 - Porcentajes de expresión del sujeto pronominal en Brasilia (inmigrantes españoles), grupo de control (PRESEEA, 2014-), Los Ángeles (inmigrantes	

mexicanos), Boston (inmigrantes puertorriqueños), Caracas, Santiago de Chile y Madrid .....	204
Tabla 5.18 - Comparación de los porcentajes totales de expresión del sujeto pronominal en español y portugués .....	205
Tabla 5.19 - Expresión del sujeto pronominal según la persona gramatical .....	206
Tabla 5.20 - Número y porcentaje de palabras en L2/portugués en las entrevistas por participante .....	232
Tabla 5.21 - Clasificación de los participantes según el nivel de atrición en la escala de Sharwood Smith (1983b) .....	245
Tabla 5.22 - Fórmulas utilizadas para calcular los índices de los factores extralingüísticos a partir de las variables del cuestionario sociolingüístico .....	247
Tabla 5.23 - Medidas descriptivas de los índices de contacto, elección, actitudes, dominio de L1 y L2 y de la variable dependiente desvíos por mil palabras .....	249
Tabla 5.24 - Matriz de correlaciones de Spearman .....	251
Tabla 5.25 - Valores y medidas descriptivas de la variable edad .....	252
Tabla 5.26 - Valores y medidas descriptivas de la variable duración de la emigración .....	254
Tabla 5.27 - Valores y medidas descriptivas de la variable educación .....	255
Tabla 5.28 - Valores de las variables que componen el índice de dominio de la L1 por participante comparado con desvíos por mil palabras e IAE .....	257
Tabla 5.29 - Valores de las variables que componen el índice de dominio de la L2 por participante comparado con desvíos por mil palabras e IAE .....	258
Tabla 5.30 - Valores de las variables que componen el índice de contacto por participante comparado con desvíos por mil palabras e IAE .....	259
Tabla 5.31 - Valores de las variables que componen el índice de elección por participante comparado con desvíos por mil palabras e IAE .....	260
Tabla 5.32 - Valores de las variables que componen el índice de actitudes por participante comparado con desvíos por mil palabras e IAE .....	266

## ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 2.1 - Inmigrantes españoles llegados a Brasil de 1884 a 1975 .....	10
Fig. 2.2 - Población española residente en Brasil de 2009 a 2014 .....	15
Fig. 2.3 - Españoles residentes en Brasil inscritos en el CERA .....	16
Fig. 2.4 - Población española residente en Brasil en 2014 por lugar de nacimiento .....	23
Fig. 2.5 - Población española residente en Brasil en 2014 por edad .....	24
Fig. 2.6 - Población española residente en Brasil en 2014 nacida en España por comunidad autónoma de nacimiento .....	24
Fig. 2.7 - Españoles inscritos en los registros consulares en Brasil en 2013 .....	25
Fig. 2.8 - Españoles residentes en Brasil inscritos en el CERA en el consulado de Brasilia ...	27
Fig. 5.1 - Desvíos por mil palabras en el grupo de inmigrantes .....	145
Fig. 5.2 - Valores del IAE en los dos grupos .....	149
Fig. 5.3 - IAE: comparación entre los dos grupos .....	151
Fig. 5.4 - Comparación entre el grupo de inmigrantes y el de control (PRESEEA, 2014-) con relación a las medidas de riqueza léxica (ratio formas-palabras/TTR, índice de Giraud y K de Yule) .....	153
Fig. 5.5 - Comparación de los tipos de disfluencias por mil palabras que aparecen en las entrevistas de los inmigrantes y del grupo de control del Corpus PRESEEA (2014-) .....	158
Fig. 5.6 - Comparación del número de disfluencias por mil palabras que aparecen en las entrevistas de los inmigrantes y del grupo de control del Corpus PRESEEA (2014-) .....	159
Fig. 5.7 - Comparación de los sonidos de apoyo usados en las pausas sonoras por el grupo de inmigrantes y por el grupo de control/PRESEEA (2014-) .....	160
Fig. 5.8 - Distribución de las disfluencias en cuanto a clase de palabra a la afectan .....	160
Fig. 5.9 - Distribución de las disfluencias por palabras de contenido y funcionales y por clase de palabra .....	161
Fig. 5.10 - Escala continua para el parámetro del sujeto nulo (Soares da Silva, 2006, p. 59)..	193
Fig. 5.11 - Comparación de las tasas de expresión pronominal en los dos grupos: inmigrantes españoles en Brasilia y grupo de control del PRESEEA (2014-) .....	203
Fig. 5.12 - Comparación de los índices extralingüísticos (contacto, elección y actitudes) por participante con el número de desvíos por mil palabras y el IAE .....	249



## LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

CED: Corpus del Español de Davies [en línea] (2002-).

Coef/v: coeficiente de variación.

CORPES: Corpus del Español del Siglo XXI, Real Academia Española [en línea].

CPD: Corpus do Português de Davies y Ferreira [en línea] (2006-).

CREA: Corpus de referencia del español actual, Real Academia Española [en línea].

Desv/t: desviación típica.

DPD: Diccionario panhispánico de dudas de la Real Academia Española [en línea] (2005).

DRAE: Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española [en línea] (2014).

esp.: español.

fra.: francés.

HO: Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (2001).

IAE: Índice de acento extranjero.

ing.: inglés.

máx: máximo.

mín: mínimo.

MM: Diccionario de uso del español de María Moliner (2008).

NGRAE: Nueva gramática de la lengua española de la Real Academia Española (2009).

pal: palabras.

PRESEEA: Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América (2014-).

port.: portugués.

PRI: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [en línea] (2008-2013).

SE: Corpus *The Sketch Engine*.

SECO: Diccionario del español actual de Seco *et al.* (1999).



## RESUMEN

### LA ATRICIÓN EN LAS LENGUAS DE CONTACTO: EL CASO DE LOS INMIGRANTES ESPAÑOLES EN BRASIL

Esta investigación se centra en la atrición lingüística contemplada como parte integrante de los cambios normales que se producen en la competencia a lo largo del tiempo (de Bot, Lowie y Verspoor, 2007; Herdina y Jessner, 2002; Köpke y Schmid, 2013). El objetivo principal es analizar los efectos experimentados por la L1 de inmigrantes españoles adultos residentes en Brasilia (Brasil) y expuestos a un contacto prolongado con la L2/portugués. Estos inmigrantes no forman una verdadera comunidad y, por tanto, no están expuestos a variedades de contacto (Köpke y Schmid, 2013). Se trata de cambio intrageneracional, que se presenta como una reducción progresiva del dominio de una L1 previamente adquirida de forma completa por individuos que emigraron pasada la pubertad y comenzaron a usar la L2 de forma intensiva, con la consecuente reducción del uso de la L1 (Gürel y Yilmaz, 2013). En general, no supone una pérdida total del conocimiento de la L1, sino convergencia con la L2. Se manifiesta en forma de interferencias interlingüísticas a todos los niveles, dificultades de acceso léxico, disfluencias y acento extranjero, entre otros fenómenos (Schmid y Jarvis, 2014).

La investigación tiene como directrices las tres siguientes preguntas:

- I. ¿Cómo se manifiesta la atrición lingüística en los niveles léxico y morfosintáctico de la L1/español de emigrantes españoles con conocimiento del portugués/L2?
- II. ¿Hasta qué punto es importante en la atrición de la L1 de esos emigrantes la influencia interlingüística? Es decir, ¿son los desvíos inducidos externamente (las interferencias), más frecuentes que los desvíos promovidos internamente (formas o estructuras agramaticales no aceptadas en la lengua estándar, no atribuibles al contacto y que se pueden encontrar también en variedades monolingües) en el habla de esos emigrantes españoles en Brasil?
- III. Entre los factores extralingüísticos analizados (edad, duración de la emigración, educación, uso de la L1 y actitudes), ¿cuáles tienen más impacto en el proceso de atrición?

A la luz de las investigaciones previas y las teorías revisadas en el capítulo tres, se desarrollaron las siguientes hipótesis a partir de las preguntas anteriores:

Hipótesis I: se encontrarán en el habla de estos emigrantes señales de atrición en forma de divergencias del español monolingüe: interferencias léxicas y gramaticales, menor riqueza léxica, fenómenos de disfluencia y acento extranjero.



Hipótesis II: la adquisición y el uso extensivo de la L2/portugués modifican la L1/español a causa de la transferencia que se produce naturalmente entre las dos lenguas del bilingüe. Por tanto, las interferencias o desvíos que se pueden explicar como influencia de la L2 serán más frecuentes en el corpus de habla que los desvíos promovidos internamente.

Hipótesis III: la atrición de la L1 depende en gran medida del contacto que el individuo tiene con hablantes de esa lengua ya que, ante la falta de *input* de la L1, la L2 comienza a desempeñar ese papel y se transforma en evidencia para la L1. Pero el uso de la L1 depende de dos factores, la oportunidad, que queda fuera del control del hablante, y la elección, influida por las actitudes. Así, aquellos participantes con menor uso de la L1 y actitudes más negativas hacia la L1 y su cultura presentarán mayor atrición.

La investigación examina el habla de veinte inmigrantes españoles adultos, llegados con más de once años a Brasil y más de un decenio de residencia en el país. Se ha utilizado discurso libre obtenido mediante entrevistas semiestructuradas en español, grabadas de forma individual y que nos han permitido describir los rasgos lingüísticos que singularizan el español/L1 de los participantes. Fueron utilizados los modelos de Hutz (2004), Köpke (1999, p. 176), Raso (2003, pp. 17-45), Schmid (2002, pp. 80-81) y Silva-Corvalán (1994; 2011) adaptados parcialmente. Asimismo, se ha aplicado un cuestionario sociolingüístico que proporciona informaciones personales variadas sobre los participantes, necesarias para intentar determinar qué factores extralingüísticos (edad, duración de la inmigración, educación, contacto con la L1 y actitudes) desempeñan un papel más importante al condicionar los cambios.

Con el análisis lingüístico del corpus se pretendía responder a las dos primeras preguntas de investigación (cómo se manifiesta la atrición lingüística y hasta qué punto es importante la influencia de la L2); con el análisis de los cuestionarios la intención era descubrir por qué unos hablantes presentan más atrición que otros y responder así a la tercera pregunta (qué factores extralingüísticos tienen más impacto en el proceso).

El propósito fundamental no es establecer correlaciones sociolingüísticas, sino investigar fenómenos propios del habla de emigrantes bilingües (Silva-Corvalán, 2001, p. 50). Tampoco se busca la representatividad clásica de la investigación sociolingüística que trabaja con comunidades y grupos sociales de relativa amplitud. El estudio es, por tanto, esencialmente cualitativo, aunque incorpora análisis cuantitativos, en especial, en la parte dedicada al cuestionario.

El examen de las entrevistas permitió observar, como era el objetivo de la investigación, señales de atrición en la L1/español de los participantes en forma de divergencias del español monolingüe. No obstante, también se tomó en consideración lo que Schmid (2002, p. 78) llama

*proficiency data* (por contraposición al estudio de los desvíos o *interference data*). Se analizó, por tanto, la riqueza léxica de los inmigrantes que no presentó divergencia con respecto a la del grupo de control del PRESEEA (2014-). También se observaron las disfluencias y, en este caso, los resultados revelaron diferencias con el grupo de control en cuanto al tipo de disfluencias predominante. Como defienden Schmid y Beers Fägersten (2010, pp. 758-759), debido a la mayor carga cognitiva de los bilingües las disfluencias cognitivas (pausas silenciosas, repeticiones y reparaciones) son más numerosas entre los inmigrantes que en el grupo de control, el cual utiliza más las semánticas (pausas sonoras y alargamientos).

Asimismo, fue realizada una evaluación del acento extranjero por nativos sin contacto con el portugués. De acuerdo con el índice de acento extranjero calculado, el 25 % de los inmigrantes fue considerado no nativo y el 35 % nativo con interferencias, mientras que en el grupo de control todos fueron considerados nativos, resultados que se equiparan a los obtenidos por de Leeuw *et al.* (2010, p. 37) en su investigación sobre los efectos de la L2 en la pronunciación de la L1 de alemanes en Canadá y Holanda.

Estos análisis parecen confirmar la hipótesis I: existen divergencias del español monolingüe en el corpus de habla que pueden ser interpretadas como signos de atrición. Por su parte, el análisis cuantitativo de los desvíos del corpus muestra un grupo inmigrante muy heterogéneo con gran dispersión y que no se ajusta a la distribución normal.

Por medio de un análisis cualitativo se pudo explicar la mayoría de esos rasgos característicos del corpus como transferencias directas o indirectas de la L2/portugués. Entre las primeras se cuentan las extensiones semánticas, los calcos léxicos o el uso de *ahí* como marcador discursivo; entre las segundas, las transferencias de frecuencias de utilización, como los calcos de uso, el empleo de la preposición *para* en lugar de *a*, de la conjunción *mas* por *pero* o la expresión del sujeto pronominal.

Los desvíos interlingüales fueron, pues, más numerosos que los intralingüales, aquellos que no se pueden explicar por el contacto y que también se encuentran en el habla de monolingües. Así, la influencia de la L2 parece determinar gran parte de los cambios que se observan en la L1 de los participantes.

En el nivel léxico los procesos más reiterados son extensiones semánticas y calcos de uso, algo previsible tratándose de lenguas próximas, como señala Raso (2003, p. 17) al analizar el habla de italianos en contacto con el portugués brasileño.

En cuanto a la morfosintaxis, los desvíos relacionados con adverbios, conjunciones y preposiciones son los más numerosos. A pesar de ocuparse de lenguas diferentes, también en

las investigaciones de Köpke (1999, pp. 166, 190), Raso (2003, p. 29) y Ben-Rafael (2004, p. 182) las preposiciones aparecen como una de las áreas sensibles en el contacto.

En la sintaxis, se observa un ligero aumento de la expresión del sujeto pronominal, resultado que se acerca a los de Carvalho y Besset (2015, p. 302) que tampoco encuentran diferencias significativas entre el español de la frontera uruguayo-brasileña y las variedades vecinas. Con respecto a los desvíos contabilizados en esta área, los más numerosos son las respuestas con repetición, los calcos estructurales y la omisión de *a* en complementos directos e indirectos y en la perífrasis de futuro (un desvío también relacionado con los usos de las preposiciones).

Las alternancias de código fueron escasas en diecisiete de las veinte entrevistas, en las que tan solo se encontraron 302 palabras en L2, una media de 17,7 palabras por participante (la media de palabras por entrevista es de 2854,45). Se trata, en general, de la inserción de palabras aisladas relacionadas con la realidad del país de la L2.

Las otras tres entrevistas (P9, P10 y P14), sin embargo, concentran el 77,45 % del total de palabras en portugués y presentan, por tanto, un tipo de alternancia diferente, identificada por Muysken (2000) como lexicalización congruente. Fueron considerados como casos de mezcla de código, sin lengua matriz definida, en los que se combinan de forma bastante libre L1 y L2. En la investigación de Crezee (2008) también aparece un pequeño número de inmigrantes holandeses en Nueva Zelanda con una mezcla de código semejante. Asimismo, Izquierdo Merinero (2011) en su estudio sobre actitudes de inmigrantes españoles en Brasil, hace alusión a una situación similar de sus informantes.

Los cuestionarios sociolingüísticos nos proporcionaron características personales y datos sobre la vida de los participantes que nos permitieron analizar el efecto de los factores extralingüísticos observados: edad, duración de la emigración, educación, uso de la L1 y actitudes. Para determinar este impacto fue aplicado el test de Spearman con el que comprobamos si existía asociación entre los factores extralingüísticos y los indicadores del nivel de atrición (el número de desvíos por mil palabras y el índice de acento extranjero).

Dado que el uso de la L1 depende de dos factores, la oportunidad, fuera del control del hablante, y la elección, influida por las actitudes, se calcularon dos índices para expresar esta variable: el índice de contacto y el de elección (Schmid, 2005). El análisis estadístico confirmó una asociación inversa considerablemente alta entre ambos índices y los indicadores de atrición. Esto indica que un mayor uso de la L1 tiene un efecto positivo en la producción de menos desvíos y menor acento extranjero en el habla de los inmigrantes, como se había planteado en la hipótesis III. Estos resultados se distancian de los de Schmid (2011b) puesto que los

participantes con mayor uso conservan mejor su L1. La explicación es que los inmigrantes españoles en Brasilia no forman una comunidad, por lo que no están expuestos, en general, a variedades de contacto. Los que más usan la L1 lo hacen por motivos profesionales, circunstancia que protege de la erosión de acuerdo con los resultados de de Leeuw *et al.* (2010, pp. 39-40) y Schmid y Dusseldorp (2010, p. 150).

Sin embargo, al contrario de lo previsto por la hipótesis III, el índice de actitudes no presenta en esta investigación el poder explicativo que ha demostrado tener en otras ocasiones (Pavlenko, 2004; Schmid, 2002) y el test de Spearman no encuentra asociación significativa entre este índice y el número de desvíos por mil palabras o el índice de acento extranjero. El hecho de que nuestros resultados sean similares a los de Izquierdo Merinero (2011, p. 80), que estudia la misma situación, sugiere que en el contexto de la inmigración española en Brasil las actitudes no son tan determinantes como en otros entornos.

El factor edad fue examinado desde dos perspectivas. En cuanto a la primera, la edad en el momento de la investigación, es bastante elevada, 65 años de media, y presentó correlación con el número de desvíos por mil palabras. No aparece, sin embargo, reversión a la L1 como muestran algunos estudios (Schmid y Keijzer, 2009). Por lo que se refiere a la edad al emigrar, la edad de corte fue situada en los once años por lo que ningún participante se ha visto afectado por la grave erosión que suele tener lugar cuando el proceso de atrición comienza antes de la pubertad (Bylund, 2009a, 2009b).

La duración de la emigración, por su parte, parece tener en esta investigación un efecto relativamente fuerte, con una correlación significativa tanto con el número de desvíos por mil palabras como con el índice de acento extranjero.

En cuanto a la educación, el coeficiente de Spearman revela una asociación inversa moderada con los dos indicadores de atrición. Estos resultados muestran que, como sucede en otras investigaciones (Jaspaert y Kroon, 1989; Schmid y Dusseldorp, 2010; Yağmur, 1997), un mayor nivel educativo puede prevenir la erosión de la L1. Resultan pertinentes en nuestro caso las hipótesis de Jaspaert y Kroon (1989) para explicar dicha relación. Un nivel de instrucción elevado parece estar asociado, en primer lugar, a un nivel socioeconómico más alto que permite mayor frecuencia de visitas al país de origen; en segundo lugar, a un mayor contacto con la L1 por medio de la lectura, y, en tercer lugar, a un mejor conocimiento de la L1 que aporta habilidades metalingüísticas y conciencia contrastiva, algo especialmente valioso en el contacto de lenguas afines como español y portugués.

Con referencia al nivel de atrición, de acuerdo con las tres etapas que plantea Sharwood Smith (1983b), en general, es bajo y siete de los participantes no parecen experimentar atrición,

sino los efectos del bilingüismo. La excepción son cuatro participantes que, a pesar de sus actitudes muy positivas hacia la L1, se sitúan en un nivel 3 (competencia modificada con pérdida de estructuras) debido a sus bajos índices de contacto con la L1.

Todos estos datos parecen indicar que en línea con las ideas expresadas por Gürel y Yilmaz (2013), Seliger (1989) y Sharwood-Smith (1983a) el contacto con la L2/portugués es decisivo, ya que su influencia en forma de interferencias y convergencia aparece como causa principal de la atrición, junto a la falta de contacto con la L1 y la consiguiente carencia de aducto (Sharwood Smith y van Buren, 1991).

## ABSTRACT

### THE ATTRITION IN CONTACT LANGUAGES: THE CASE OF SPANISH IMMIGRANTS IN BRAZIL

This dissertation explores the process of first language attrition, observed as part of the normal changes that occur in linguistic competence over time (de Bot *et al.*, 2007; Herdina and Jessner, 2002; Köpke and Schmid, 2013). The leading purpose is to analyse the effects experienced by the L1 of hispanophone Spanish adult immigrants residing in Brazil, exposed to a prolonged contact with the L2/Portuguese.

Spanish immigrants in Brasilia do not form a real community, nor are they concentrated in neighbourhoods or have clubs; they have been quickly integrated in Brazilian society, disappearing as a distinct minority. They are generally isolated individuals whose contact with the L1 tends to be limited to family and friends in their homeland; hence, they are not exposed to contact varieties as it is the case in immigrant communities (Köpke and Schmid, 2013).

Therefore, it is a case of intragenerational change or attrition, which is manifested as a progressive reduction of the proficiency of a previously completely acquired L1 by individuals who migrated past the age of puberty, and began to use the L2 intensively, with the consequent reduction of the use of the L1 (Gürel and Yilmaz, 2013, p. 37). In general, it does not mean a total loss of knowledge of the L1, but a displacement or convergence towards the L2.

This research has the following three questions as guidelines:

I. How is the linguistic attrition at lexical, morphosyntactic, and syntactic levels of the L1 of Spanish emigrants with knowledge of Portuguese as L2 manifested?

II. To what extent is the cross-linguistic influence in L1 attrition of these immigrants important? Are externally induced deviations (i.e., interferences), more frequent than internally induced deviations (nonstandard forms or structures, not attributable to the contact, and which can also be found in monolingual varieties) in the speech of those Spanish emigrants in Brazil?

III. Among the extralinguistic factors analysed (age, length of migration, education, use of the L1, and attitudes), which have more impact in the process of L1 attrition?

In the light of previous research, and the reviewed theories, the following hypotheses were formulated from the above questions:

Hypothesis I: in the speech of these emigrants, signs of attrition in the form of divergences of the monolingual Spanish (lexical and grammatical interference, less lexical diversity, disfluency phenomena, and foreign accent) will be found.

Hypothesis II: the acquisition and the extensive use of the L2/Portuguese will modify the L1/Spanish because of the transfer that occurs naturally between the two languages of these bilinguals. Therefore, deviations that could be explained as influence of L2 will be more frequent in the corpus than internally induced deviations.

Hypothesis III: L1 attrition is largely determined by the contact the individual has with speakers of his own language. In the absence of input from the L1, L2 will become evidence for the L1. However, the use of L1 depends on a) the opportunity to speak the language, which is outside the control of the speaker, and b) the choice to use it, influenced by his attitudes. Consequently, those participants with less use of the L1, and more negative attitudes toward the L1, and its culture will experience greater attrition.

This research studied the speech of twenty Spanish bilingual adult immigrants with more than ten years of residence in Brazil. In order to achieve a realistic view of their speech (Schmid, 2004), the study used the free speech obtained by semi structured interviews in Spanish. These interviews were recorded individually, and later transcribed and analysed to describe the linguistic features or attrition signs that typify the Spanish/L1 of the participants. Hutz (2004), Köpke (1999, p. 176), Raso (2003, pp. 17-45), Schmid (2002, pp. 80-81), and Silva-Corvalán (1994; 2011) models were applied with some adaptations. A sociolinguistic questionnaire was also implemented to provide personal information to identify the impact of extra-linguistic factors (age, immigration length, education, use of L1, and attitudes).

The linguistic analysis of the interviews was intended to answer the first two research questions (how is linguistic attrition manifested, and how important is the influence of L2); the questionnaires analysis was meant to discover why some speakers presented more attrition than others, and thus answer the third question (which extralinguistic factors have more impact on the attrition process).

The analysis of the free speech corpus allowed us to identify, classify and describe the linguistic features of the participants' L1/Spanish in the form of divergences from monolingual Spanish, and that can be interpreted as signs of attrition. Besides, it was also taken into consideration what Schmid (2002, p. 78) calls proficiency data (as opposed to the study of deviations or interference data). Therefore, the lexical richness of immigrants was analysed, but it did not show divergence with respect to the control group PRESEEA (2014-). Disfluencies were also observed, and in this case, the results revealed differences with the control group on the predominant type of disfluencies. As Schmid and Fägersten Beers (2010, pp. 758-759) argue, due to the heavier cognitive load of bilinguals, cognitive disfluencies (silent pauses,

repetitions, and repairs) were more numerous among immigrants than in the control group, which used more semantic disfluencies (filled pauses, and lengthening of sounds).

An evaluation of the foreign accent of the immigrants was also performed by native Spanish speakers without contact with Portuguese. A foreign accent index was calculated, and accordingly, 25 % of the immigrants was considered non-native, and 35 % native with interference, whereas in the control group they were all considered natives. These results are equivalent to those obtained by de Leeuw et al. (2010, p. 37) in their research on the effects of L2 in the pronunciation of Germans L1 in Canada and Holland.

All these analyses seem to confirm hypothesis I: the existence of divergences from monolingual Spanish in the free speech corpus that can be interpreted as signs of attrition.

Quantitative analysis of the deviations identified in the corpus shows a very heterogeneous immigrant group with great dispersion, and which does not conform the normal distribution.

By means of the qualitative analysis most of these features that appeared in the corpus could be explained as direct or indirect transfer from L2/Portuguese. Direct transfers include semantic extensions, lexical calques or the use of *ahí* as a discourse marker; indirect transfers comprise transfers of frequency of use as the calques of use, the use of the preposition *para* instead of *a*, the use of conjunction *mas* instead of *pero*, or the slightly more frequent expression of the pronominal subject.

The interlingual deviations were therefore more numerous than intralingual ones (those that cannot be explained by contact, and can also be found in monolingual speech). Hence, the influence of the L2 seems to determine the changes observed in the L1 of the participants and this supports the hypothesis II.

At the lexical level, semantic extensions, and calques of use were the most recurrent processes, something expected since we are studying related languages, as Raso (2003, p. 17) points out when he analyses the speech of Italians in contact with the Brazilian Portuguese.

With respect to morphosyntax, deviations related to adverbs, conjunctions, and prepositions are the most numerous. Following Köpke (1999, pp. 166, 190), Raso (2003, p. 29), and Ben-Rafael (2004, p. 182) prepositions appear as one of the sensitive areas in contact, despite dealing with different languages in their studies.

Concerning the syntactic level, a slight increase in the expression of pronominal subjects were observed, a result that is close to that of Carvalho and Besset (2015, p. 302) who do not find significant differences between the Spanish of the Uruguayan-Brazilian border, and neighbouring varieties. The most frequent deviations recorded in this area were the answers



with repetition, structural calques, and the omission of the preposition *a* in direct and indirect objects, and in the future tense periphrasis (a feature also related to the uses of the prepositions).

Code switching was scarce in seventeen out of the twenty interviews, in which only 302 words were found in L2, an average of 17.7 words per participant (the average words per interview is 2854.45). It generally consisted in the insertion of isolated words related to the L2 country's reality.

However, the other three interviews (P9, P10, and P14) concentrated 77.45 % of the total number of words in Portuguese and, therefore, they had a different type of code switching, identified by Muysken (2000) as congruent lexicalization. It was considered that those were cases of code mixing, without distinct matrix language, which combine quite freely L1 and L2. In Crezee research (2008), a small number of Dutch immigrants in New Zealand appears with a similar code mixing as well. In addition, Merinero Izquierdo (2011), in her study on attitudes of four Spanish immigrants in Brazil, refers to an analogous situation in her informants.

Sociolinguistic questionnaires provided personal characteristics and data about the participants' life that allowed us to examine the effect of the observed extralinguistic factors: age, emigration length, education, L1 use, and attitudes. Spearman's rank correlation coefficient (a non-parametric test) was applied to determine this impact. We examine whether there was association between extralinguistic factors and indicators of the level of attrition, namely the number of deviations per 1,000 words, and the foreign accent index.

Provided that the use of L1 depends on two factors, the opportunity, which is outside the control of the speaker, and the choice, influenced by attitudes, two indexes were calculated to express this variable: the contact index and the language choice index. The statistical analysis revealed a significant negative correlation between both indexes, and the indicators of the level of attrition. This suggests that an increasing use of the L1 has a positive effect in the production of fewer deviations, and less foreign accent in the speech of the immigrants, as was proposed in hypothesis III. These results were different to those of Schmid (2011b) since the participants with greater use preserved better their L1. The explanation is that the Spanish immigrants in Brasilia do not form a community, so they are not exposed, in general, to contact varieties. Those who use the L1 the most do it for professional reasons; this circumstance protects them from erosion according to the results of de Leeuw et al. (2010, pp. 39-40), and Schmid and Dusseldorp (2010, p. 150).

Contrary to what was predicted in hypothesis III, in this study the attitudes index did not present the explanatory power that has been shown elsewhere (Pavlenko, 2004; Schmid, 2002), and Spearman's rank test did not find significant association between this index, and the number

of deviations per 1,000 words, nor the foreign accent index. The fact that our results are similar to those of Izquierdo Merinero (2011, p. 80), who studied the same situation, suggests that, in the context of Spanish immigration in Brazil, attitudes are not as crucial as in other environments.

The participants' age was examined from two perspectives:

- 1) Age at the time of the research, which was quite high, 65 years on average, and it was correlated with the number of deviations per 1,000 words. However, reversion to L1 as shown in some studies (Schmid and Keijzer, 2009) did not appear.
- 2) Age at the onset of attrition, the threshold was situated in 11 years old, so that no participant had been affected by the severe erosion which usually takes place when the attrition process begins before puberty (Bylund, 2009a, 2009b).

In this research, the length of emigration seems to have a relatively strong effect, with a significant correlation with both, the number of deviations per 1,000 words and the foreign accent index.

As regards to education, the Spearman's rank coefficient reveals a moderate inverse association with both indicators of L1 attrition. These results show that, as in other investigations (Jaspaert and Kroon, 1989; Schmid and Dusseldorp, 2010; Yağmur, 1997), a higher level of education may prevent erosion of L1. Jaspaert and Kroon (1989) hypotheses are relevant in our case to explain this relationship. A high level of instruction appears to be associated, in the first place, to a higher socioeconomic status that allows increased frequency of visits to the country of origin; secondly, to greater contact with the L1 through reading, and, thirdly, to a better understanding of the L1 which provides metalinguistic skills, and contrastive consciousness, which is especially valuable in the contact of related languages such as Spanish and Portuguese.

In terms of the level of attrition, according to the three stages proposed by Sharwood Smith (1983b), it was mostly low, and seven of the participants did not seem to experience attrition, but the effects of bilingualism. The exception are four participants who, despite their positive attitudes towards the L1, are placed in level 3 (modified proficiency with loss of structures and persistent code-mixing) due to their low rates of contact with the L1.

All these findings suggest that in line with the ideas expressed by Gürel and Yilmaz (2013), Seliger (1989), and Sharwood-Smith (1983a) contact with the L2/Portuguese is decisive, since its influence in the form of interference and convergence appears as a main cause of attrition, along with the lack of contact with the L1, and the resulting lack of input (Sharwood Smith and van Buren 1991).



...nuestra lengua. Lengua viajera. Lengua de emigrantes.  
(Vázquez, 1983, p. 11)

To speak a foreign language is to depart from yourself.  
(Kazin, 1979, p. 127)

## 1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la emigración tiene consecuencias de todo tipo y, por supuesto, también lingüísticas. En muchas ocasiones, implica el alejamiento de la propia lengua materna (L1)<sup>1</sup> (Pavlenko, 2005, p. 22) y la inmersión en una nueva desconocida hasta ese momento. Es este el caso de los inmigrantes españoles establecidos en Brasil, de quienes no es extraño oír frases como “mi español ahora es muy malo” o “ya no hablo ni español ni portugués, sino portuñol<sup>2</sup>”. El fenómeno que reflejan estas afirmaciones no es otro que la atrición<sup>3</sup>, un proceso de erosión lingüística que con frecuencia es sentido como una verdadera pérdida.

### 1.1. El problema: la atrición en los contextos migratorios

El traslado a otro país puede suponer que el emigrante se convierta en bilingüe al cambiar de medio lingüístico y tener que adquirir una segunda lengua (L2), la de la sociedad de acogida. Al mismo tiempo, disminuyen tanto el aducto que recibe de la L1, como su uso. En esa situación la lengua materna experimenta con frecuencia transformaciones que se manifiestan en forma de interferencias interlingüísticas a todos los niveles, dificultades de acceso léxico, disfluencias y acento extranjero, entre otros fenómenos (Schmid y Jarvis, 2014, p. 730). Ese proceso, por el que pasan muchos inmigrantes y que puede entrañar pérdida de competencia<sup>4</sup> lingüística (Seliger, 1996, p. 606), reestructuración del sistema y convergencia con la L2 (Gürel y Yilmaz, 2013, p. 42), es conocido como atrición de la L1 y su alcance se ve determinado por factores

---

<sup>1</sup> Empleamos el término L1 en un sentido amplio de primera lengua o lengua materna, es decir, la lengua adquirida en la primera infancia, que no precisa ser la de la madre y que puede no permanecer como lengua dominante o más usada (Lewandowski, 1995, p. 202). Se opone así a L2, segunda lengua, la aprendida después de la primera, bien sea en la niñez, en la adolescencia o como adulto. Asimismo, la L2 es la lengua dominante de la comunidad, del entorno, en lo cual se diferencia de la lengua extranjera o LE, lengua aprendida también posteriormente a la primera, pero en un contexto formal de aprendizaje. No obstante, somos conscientes de la complejidad que encierra la caracterización de estos conceptos, especialmente en ambientes multilingües o en el caso de adquisición simultánea de dos o más lenguas (Kecskes y Papp, 2000, pp. 1-5). Remitimos a Galindo Merino (2012, pp. 24-27), quien hace una revisión de las definiciones más relevantes.

<sup>2</sup> En cuanto al término *portuñol*, v. 5.1.5.4. Para un análisis más completo se puede consultar Lipski (2006).

<sup>3</sup> Se utiliza *atrición* para traducir el término inglés *attrition*; en el apartado 3.3. se justifica la elección.

<sup>4</sup> Sobre el concepto de competencia v. 3.2, nota 43.

externos como edad, duración de la emigración, educación, contacto con la L1 y actitudes (Schmid y Jarvis, *ib.*).

De hecho, el lenguaje humano es dinámico por naturaleza y a lo largo de la vida no solo ganamos competencia lingüística en los procesos de adquisición, sino que también la perdemos en el caso de la atrición o erosión lingüística. Como sostiene Cavalcanti (2006, pp. 248-249) no hay en realidad pérdidas o asimilaciones, sino cambios lingüísticos. De acuerdo con esta visión, que coincide con la de Herdina y Jessner (2002), de Bot, Lowie y Verspoor (2007), y Köpke y Schmid (2013), la atrición lingüística forma parte de los cambios normales que se producen en la competencia con el discurrir del tiempo, “dependent on a dynamic balance between an individual’s psycholinguistic system and the environment”<sup>5</sup> (Cherciov, 2011, p. 3).

Según Köpke y Schmid (2013), aunque está claramente vinculada con el contacto de lenguas, conviene distinguir la atrición de otros fenómenos como el cambio progresivo a nivel social que se produce a lo largo de varias generaciones y puede acabar en el desplazamiento (ing. *shift*) o incluso la desaparición de una lengua. En el caso de la atrición, se trata de un proceso individual y psicolingüístico que concierne a una sola generación. Es esta la visión adoptada en el presente estudio que analizará la atrición como cambio intrageneracional en la L1 de veinte emigrantes españoles adultos de primera generación en Brasil.

Al definir la atrición como *pérdida lingüística en individuos bilingües*, Schmid y Köpke (2013, p. 1) sitúan su estudio en el área del bilingüismo<sup>6</sup> y la lingüística aplicada, y reconocen la importancia de ese segundo sistema lingüístico interactuando con la L1, es decir, de la influencia de la L2.

Como señala Schmid (2004, p. 239) las conclusiones de las investigaciones sobre atrición en bilingües tardíos adultos sanos no muestran, en general, una erosión significativa o completa. Esto lleva a Gürel y Yilmaz (2013, p. 42) a afirmar que, en realidad, cuando hablamos de atrición de la L1 en adultos no nos referimos a un deterioro completo de las habilidades en L1, sino a interferencias de la L2 debidas al contacto (ing. *contact-induced*) que llevan a una reestructuración inconsciente de la gramática individual del hablante. En este estudio asumimos esa perspectiva y consideramos que la convergencia hacia la L2 o reanálisis de la L1 de los inmigrantes pueden ser considerados signos de atrición.

---

<sup>5</sup> Todas las traducciones son de la autora: “dependiente de un balance dinámico entre el sistema psicolingüístico del individuo y el entorno”.

<sup>6</sup> Siguiendo una práctica común, se usa el término *bilingüismo* para hacer referencia al hecho de conocer dos, tres o más lenguas, de forma que en ocasiones podría aludir a casos de *multilingüismo* (Austin, Blume y Sánchez, 2015, p. 3).

Se trata, por tanto, de analizar de qué manera opera en el habla de los emigrantes españoles en Brasil lo que Sharwood Smith (1989, p. 185) llamó en los comienzos de los estudios de atrición la hipótesis de la influencia interlingüística (ing. *Crosslinguistic Influence*), según la cual entre los procesos que determinan la atrición, la transferencia es uno de los más importantes.

Hasta aquí hemos planteado qué tipo de proceso nos proponemos observar en el habla de los participantes; para explicar por qué algunos experimentan un grado mucho mayor de atrición que otros (Silva-Corvalán, 2001, p. 271, Schmid, 2011a, p. 69) tenemos que acudir a una serie de factores extralingüísticos. A partir de los datos recogidos en un cuestionario sociolingüístico aplicado a todos los inmigrantes, se analizan antecedentes personales como edad, duración de la inmigración y educación, cuestiones más ligadas a la lengua como el contacto con la L1 y factores psicológicos como las actitudes (Köpke y Schmid, 2004; Schmid, 2011a, p. 69; Schmid y de Bot, 2004).

## **1.2. Justificación: ¿por qué estudiar la atrición?**

Con esta investigación se pretende comprender mejor un fenómeno, el de la atrición o erosión lingüística, que aumenta al mismo ritmo de la globalización y las migraciones (Romaine, 2011, p. 8), y que, a pesar de poco estudiado, no es nada excepcional. Por el contrario, y como ya ha sido señalado, es parte integrante del desarrollo lingüístico bilingüe (Köpke y Schmid, 2013, pp. 13-14).

En el pasado el estudio de la atrición lingüística era considerado una subárea del campo de lenguas en contacto, distante de las áreas de adquisición y bilingüismo. Sin embargo, como recuerdan Schmid y Köpke (2013, pp. 6-7), a partir del destacado artículo de Grosjean “Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person”<sup>7</sup> (1989), se produce un cambio de paradigma que lleva a observar el bilingüismo de forma holística. Comienza así un proceso en el que la atrición pasa a ser contemplada como fenómeno individual y psicolingüístico.

Desde este enfoque, los participantes de la investigación son bilingües cuyo comportamiento lingüístico permitirá observar la relación que existe entre dos lenguas en el mismo individuo. Según Cook (2000, p. 1), “transfer is one of the words that has been used to capture this relationship”<sup>8</sup>. Sin embargo, aunque existe transferencia en las dos direcciones,

---

<sup>7</sup> “¡Atención, neurolingüistas! El bilingüe no es dos monolingües en una persona”, volveremos a este artículo en la sección dedicada al bilingüismo, 3.2.

<sup>8</sup> “transferencia es una de las palabras que han sido usadas para aprehender esa relación”.

como ya apuntaba Weinreich (1953, p. 1), en el caso del contacto portugués-español, la mayoría de las investigaciones se han centrado en los efectos de la L1 sobre la L2<sup>9</sup>. Este trabajo, por el contrario, se propone estudiar los efectos de la L2 sobre la L1 de los inmigrantes.

De acuerdo con la visión de Wode (1986, p. 173), la transferencia puede ocurrir en todas las situaciones de contacto en las que hablantes y oyentes tienen a su disposición dos sistemas lingüísticos. Además, se debe en todos los casos a los mismos sistemas linguo-cognitivos, lo cual significa que para una combinación dada de lenguas se deben observar los mismos tipos de transferencias en las varias situaciones de contacto, —que serán distintas de las producidas por los hablantes de otro par de lenguas—. En este sentido, Py y Grosjean (2002, p. 26) sugerían realizar una comparación sistemática entre variantes de contacto (transferencias que aparecen en la L1 de emigrantes) y errores de aprendizaje. Y existen, de hecho, investigaciones como la de Araújo (2004) cuyos resultados muestran semejanzas entre el italiano de inmigrantes italianos en Brasil (italiano/L1, portugués/L2) y el de aprendices brasileños de italiano (portugués/L1, italiano/LE), es decir, las mismas transferencias en dos situaciones de contacto diferentes: el aprendizaje de una LE y la atrición experimentada por emigrantes italianos trasladados a un contexto lingüístico distinto y con input reducido de su L1.

Major (1992, p. 204), por otro lado, señala: “after a prolonged stay in the adopted country, immigrant teachers will gradually lose native pronunciation and therefore eventually may not be considered authentic native models”<sup>10</sup>. En consecuencia, si avanzamos en la argumentación, es muy posible que algunas clases de español como lengua extranjera (ELE) en Brasil sean el escenario en el que se encuentran los dos fenómenos mencionados: las interferencias de la L1/portugués sobre la LE de los aprendices de español (Almeida Filho, 2001), junto a la atrición de la L1 de los profesores hispanohablantes como consecuencia del contacto con la L2/portugués. Porte (2003), por ejemplo, estudia la atrición de la L1 de profesores nativos de inglés residentes de larga duración en España. Los informantes expresan sus temores de que los errores recurrentes de sus alumnos pueden estar transfiriéndose a su propia producción<sup>11</sup>.

De todo ello se desprende que la investigación sobre la atrición de la L1 puede ayudar de forma significativa a entender mejor los complicados procesos de enseñanza/aprendizaje que se dan en una clase de segunda lengua o lengua extranjera (LE). De hecho, para Sharwood

---

<sup>9</sup> En términos generales, como recuerdan Schmid y Köpke (2007, p. 1), durante mucho tiempo se consideró que la L1 era un punto de referencia estable e inmutable en la adquisición de L2. Desde esa perspectiva, la investigación lingüística centraba su interés en el estudio de las transferencias de la L1 a la L2. En el mismo sentido, v. Köpke (2004, pp. 17-18).

<sup>10</sup> “tras una prolongada estancia en el país de adopción, los profesores inmigrantes perderán gradualmente su pronunciación nativa y, por lo tanto, con el tiempo podrían no ser considerados auténticos modelos nativos”.

<sup>11</sup> Isurin (2007) realiza un estudio similar sobre profesores nativos de ruso en EE. UU.

Smith (1989, p. 186), adquisición y atrición de la L1 aparecen como procesos relacionados y opuestos (expansión frente a reducción o simplificación). En el mismo sentido, según Köpke y Schmid (2013, pp. 30-31), desde la lingüística aplicada la atrición es vista como *reverso* de la adquisición/aprendizaje de una L2/LE. Consecuentemente, su estudio resulta un *complemento necesario* para el estudio de estos procesos y, en definitiva, del bilingüismo, ya que “permettra d’obtenir une vision globale des processus en jeu dans l’utilisation du langage chez les sujets multilingues, y compris en relation avec la question du contrôle des langues”<sup>12</sup>.

### 1.3. Objetivos

El objetivo general de la investigación es explorar esa atrición que se produce en la L1 de inmigrantes hispanohablantes<sup>13</sup> españoles adultos, residentes en Brasil y con conocimiento del portugués que es, por tanto, la L2, la lengua de contacto. Se trata de individuos de primera generación, llegados a Brasil después de los once años —una edad que se considera garantiza un proceso de adquisición de la L1 completo— y con más de diez años de residencia en el país —duración que se cree asegura un cierto nivel de L2— (Köpke y Schmid, 2004, pp. 9-12).

Con el propósito de identificar los fenómenos que caracterizan el español en contacto con el portugués de Brasil se ha realizado un análisis lingüístico del corpus de habla obtenido en las entrevistas grabadas con los emigrantes. Esto ha permitido describir la forma en que se manifiesta la atrición en los diferentes niveles léxico, morfológico y sintáctico del español de los inmigrantes y hasta qué punto es importante la influencia interlingüística como inductora de la atrición.

Asimismo, se aplicó a cada emigrante entrevistado un cuestionario sociolingüístico que nos ha proporcionado informaciones personales y datos sobre sus usos lingüísticos que ayudan a explicar por qué unos hablantes presentan más señales de atrición que otros (Schmid, 2011a, p. 69).

El estudio es, por tanto, fundamentalmente cualitativo, aunque incorpora análisis cuantitativos, en especial, en la parte dedicada al cuestionario. De este modo, se pretende alcanzar una visión más amplia de la situación investigada.

---

<sup>12</sup> “permitirá obtener una visión global de los procesos en juego en la utilización del lenguaje de los sujetos multilingües, incluso con relación al control de las lenguas”.

<sup>13</sup> Un número considerable de emigrantes españoles en Brasil procede de Galicia, territorio con una de las tasas de emigración más altas de toda España. Especialmente hasta los años cincuenta, entre los provenientes de las zonas rurales abundaban los hablantes monolingües de gallego (Rojo, 2005), para los cuales el español no era la L1 (muchos ni siquiera lo hablaban) y que, por lo tanto, quedan fuera del alcance de este trabajo (v. 2.4.).



#### **1.4. Estructura de la tesis**

El siguiente capítulo presenta la evolución del contexto histórico-social en España y Brasil, y cómo han ido cambiando a lo largo del siglo XX las condiciones de la emigración del primero al segundo país. Estos datos ayudan a entender las características del grupo de inmigrantes observado.

En el capítulo tres se revisa la literatura que sirve de base teórica sobre la que se apoya la metodología y el diseño de la investigación. Se comienza con la evolución histórica de los estudios de atrición desde el área de lenguas en contacto, hasta la lingüística aplicada y el bilingüismo, tema del que se abordan seguidamente algunas cuestiones esenciales en este trabajo cuyos participantes son bilingües. A continuación, se ofrecen definiciones y conceptos fundamentales de la atrición con la intención de delimitar el campo de estudio. Tras ello, se presentan algunos de los modelos psicolingüísticos y sociolingüísticos más relevantes para el presente trabajo, así como aspectos básicos de la alternancia de código y su relación con la atrición. Para finalizar, se plantean los efectos de los factores extralingüísticos más relevantes de acuerdo con la literatura: edad, duración de la emigración, educación, uso de la L1 y actitudes.

El capítulo cuatro delinea la metodología del estudio: las preguntas e hipótesis de investigación y su diseño. Proporciona así las razones que determinaron la selección de los participantes y la elección de los instrumentos utilizados para la recogida de datos.

Los resultados de la investigación cualitativa y cuantitativa de los datos obtenidos por medio de las entrevistas y el cuestionario sociolingüístico se exponen en el capítulo cinco. En la primera parte se desarrolla el análisis lingüístico del habla de los participantes y se exploran sus rasgos característicos y la influencia de la L2. En la segunda, se muestran las observaciones derivadas del estudio de los cuestionarios y su examen estadístico. Estos resultados son discutidos en el capítulo seis en relación con las preguntas e hipótesis de investigación. Al mismo tiempo se examinan aquellos aspectos que pueden ser explicados en el marco de las teorías presentadas en la revisión de la literatura. Por último, el capítulo siete presenta un resumen de los resultados y algunas propuestas sobre futuras investigaciones.

## **2. CONTEXTO HISTÓRICO**

El presente estudio examina el uso lingüístico de emigrantes españoles en Brasil, país al que llegaron en circunstancias bien diferentes desde 1950 hasta 2004. A lo largo de esos 54 años, la situación política y social, tanto en España como en Brasil, ha ido cambiando y determinando las condiciones de la emigración cualitativa y cuantitativamente. En este capítulo se presenta la evolución del contexto histórico-social en que tuvo lugar el proceso de salida del país natal y de llegada al de acogida. Estas informaciones ayudan a entender las características de la población observada.

### **2.1. La emigración española a América**

Es habitual pensar en la emigración como un abandono voluntario del país natal para establecerse en otro de forma más o menos permanente. Hasta no hace mucho, se asociaba a la aventura e incluso a la heroicidad (Aguiar, 1991, p. 17). Sin embargo, como señalan Lemus y Márquez (1992, p. 42), estas visiones olvidan las causas de tipo económico que suelen empujar a este proceso a millones de personas: “el desequilibrio entre recursos humanos productivos y niveles de renta”.

De hecho, la emigración ha sido utilizada por todos los grupos humanos como mecanismo para aliviar la tensión demográfica (Rueda Hernanz, 2000, p. 9). En el caso de los españoles, América fue el rumbo elegido mayoritariamente por los que emigraban desde 1492, año de la llegada a las Indias, hasta mediados del siglo XX, momento en el que Europa pasó a ser el destino preferido (Fernández Vargas, 1992, p. 588).

De acuerdo con Rueda Hernanz (2000, p. 23), se trata de uno de los procesos migratorios más importantes en Europa. En el siglo XIX, sin embargo, la emigración de españoles a América comenzó más tarde que la de británicos, alemanes, italianos y escandinavos. Solo ganó fuerza a finales de siglo con la nueva oleada proveniente esta vez del Mediterráneo y la Europa oriental (Sánchez-Albornoz, 1988, p. 16).

Los viajes de Colón abrieron una nueva ruta migratoria para los europeos en general, pero, sobre todo, para los aproximadamente seis millones y medio de españoles que según cálculos de Rueda Hernanz (2000, p. 17) viajaron a América de 1492 a 1988. Se trata de un proceso largo y cambiante: en el periodo colonial (1492-1824) se estima que llegaron unos ochocientos mil expatriados procedentes en su mayor parte, al principio, de Andalucía, Extremadura y ambas Castillas. A partir del siglo XVIII cambió el origen de los emigrantes y la gente del norte (gallegos, asturianos, cántabros, catalanes) y los canarios comenzaron a ser mayoría. En cuanto al número, aunque pueda parecer contradictorio, como advierte Rueda Hernanz (2000, p. 19),

las cifras aumentaron de forma espectacular en el periodo que Sánchez-Albornoz (1988) llama “de emigración masiva”, de forma que en tan solo medio siglo, de 1882 a 1936, viajaron a América cuatro millones de españoles. Para comprender la magnitud del fenómeno, hay que tener en cuenta que esa cantidad supone, aproximadamente, un quinto de la población total de España en la primera década del siglo XX (Rueda Hernanz, 2000, p. 22).

No podemos olvidar, no obstante, que muchos de los que se fueron acabaron regresando a España, aunque, en general, lo hicieron después de haber pasado sus años más productivos en América. De acuerdo con los cálculos del mismo autor (*ib.*, pp. 16-17), la media de retornos es ligeramente superior al 50 % y una vez restados del total de salidas nos da la cifra de emigración española definitiva a América en los siglos XIX y XX: unos dos millones ochocientas mil personas.

**Tabla 2.1**

*Principales destinos de los emigrantes españoles en porcentajes*

	<b>Argentina</b>		<b>Brasil</b>		<b>Cuba</b>		<b>Uruguay</b>	<b>Venezuela</b>
<b>1882-1930</b>	(1°)	48 %	(3°)	8 %	(2°)	34 %	2,50 %	-
<b>1946-1959</b>	(1°)	33 %	(3°)	15 %	-		6 %	(2°) 31 %
<b>1960-1988</b>	(2°)	23 %	(3°)	8 %	0,30 %		5 %	(1°) 48 %

Nota: entre paréntesis los destinos que ocupan el primero, segundo y tercer lugar en cada etapa. Fuente: elaboración propia a partir de Rueda Hernanz (2000, pp. 58-59) y Fernández Vargas (1992, pp. 585-607).

Entre los destinos preferidos por los españoles en ese periodo poscolonial, algunos permanecieron a lo largo de los años, como Argentina y Brasil, otros cambiaron, el caso de Cuba y Venezuela. Como se observa en la tabla 2.1, en el periodo de mayor emigración, de 1882 a 1930, casi la mitad de los emigrantes se dirigen a Argentina y un tercio a Cuba. Brasil, con un 8 %, se sitúa en un distante tercer lugar en el que se va a mantener. Tras el paréntesis del periodo de guerras, a partir de los cincuenta, Venezuela aparece como destino importante, en el segundo lugar tras Argentina; en cierta forma ocupa el lugar de Cuba, donde la revolución interrumpe la inmigración. A partir de los sesenta, Argentina pasa a la segunda posición superada por Venezuela que recibe a más de la mitad de los emigrantes españoles.

Con referencia a los números que manejamos aquí, es necesario advertir que son apenas indicativos y obtenidos a partir de diferentes fuentes. Hacemos, pues, nuestras las palabras de Rueda Hernanz (2000, p. 17), las cifras

no son ni exactas, ni precisas. Tampoco lo pretendemos, ni creemos que nunca sea posible llegar a tal grado, aunque, sin duda, se irá mejorando en el futuro. Por una parte, las fuentes de tales cifras no son homogéneas. Se han mezclado las estadísticas de algunos países americanos de recepción con

los datos oficiales españoles para el resto de los países. Por otra parte, en una serie tan prolongada de años la propia contabilidad española y la de las naciones americanas fueron cambiando de criterio.

## 2.2. La emigración española a Brasil

Dentro de este proceso se enmarca, por tanto, la corriente migratoria que llevó a casi tres cuartos de millón de españoles a Brasil entre 1825 y 1972 (Klein, 1996, pp. 143-152). Estos 717 424 emigrantes suponen el 13 % del total de 5 599 448 de extranjeros llegados a Brasil en ese periodo y son la tercera nacionalidad con mayor presencia, después de portugueses e italianos (v. tab. 2.2). Llegaron mayoritariamente al estado de São Paulo, donde en 1970 residía el 70 % de la población inmigrante española (Rueda Hernanz, 2000, p. 62)<sup>14</sup>.

**Tabla 2.2**

*1820-1972: llegadas de extranjeros a Brasil por nacionalidad*

Nacionalidad	Portugueses	Italianos	Espanoles	Alemanes	Japoneses	Otros	Total
<b>n.º llegadas</b>	1 790 194	1 629 249	717 424	260 478	248 007	954 096	<b>5 599 448</b>
<b>% del total</b>	32 %	29 %	13 %	5 %	4 %	17 %	<b>100 %</b>

Fuente: elaboración propia a partir de Klein (1996, p. 143-150).

### 2.2.1. Fases de la emigración española a Brasil

Se enumeran continuación las etapas que se pueden establecer en el proceso migratorio de españoles a Brasil en el periodo poscolonial (v. tab. 2.3 y fig. 2.1).

**Tabla 2.3**

*Emigración española a Brasil de 1841 a 1972*

Años	N.º emigrantes	Porcentajes
<b>1841-1871</b>	1372	0,2 %
<b>1872-1929</b>	574 520	80 %
<b>1930-1949</b>	17 628	2,5 %
<b>1950-1964</b>	120 188	16,8 %
<b>1965-1972</b>	3851	0,5 %
<b>Total 1841-1972</b>	<b>717 559</b>	<b>100 %</b>

Fuente: elaboración propia a partir de Klein (1996, pp. 143-150).

1. 1825-1871: durante los años posteriores a la independencia americana, las relaciones entre las nuevas repúblicas y España eran malas por lo que se interrumpieron las comunicaciones marítimas y, consecuentemente, la emigración; la legal estuvo prohibida hasta 1853 y la ilegal fue muy escasa. Por otra parte, como recuerda Sánchez-

<sup>14</sup> De acuerdo con los cálculos de Klein (1996, p. 150) en el periodo de 1872 a 1972 llegan a São Paulo 462 885 españoles, lo cual equivale al 65 % del total de los emigrantes llegados de España a Brasil en ese periodo.

Albornoz (1994, p. 129), en el caso concreto de Brasil, la esclavitud vigente hasta 1888 “desalentaba la afluencia de trabajadores libres”. En todo caso, con la llegada de la corte portuguesa a Rio de Janeiro en 1808 se promovió en Brasil una política inmigratoria que pretendía poblar el país mediante la localización de extranjeros en núcleos agrícolas situados en Espírito Santo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo y Rio Grande do Sul (González Martínez, 1992, p. 515).

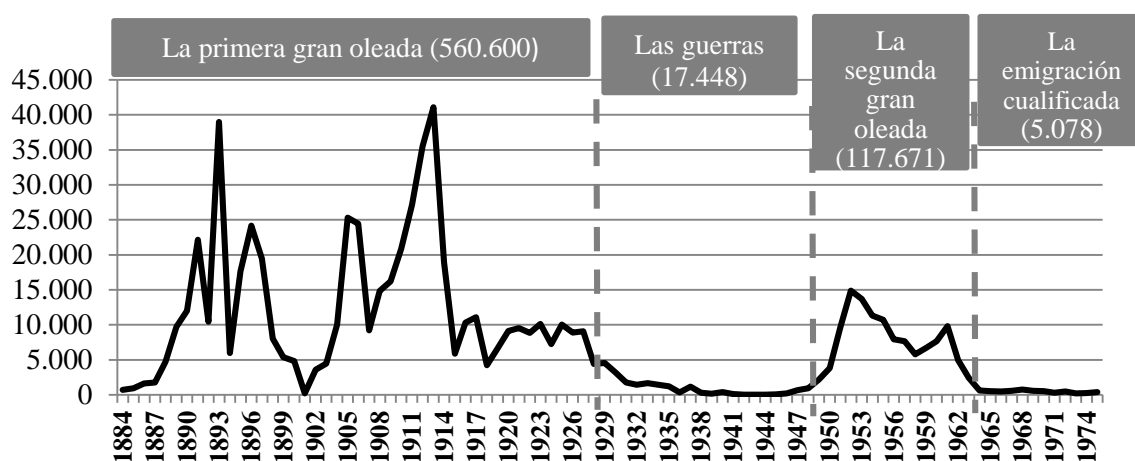


Fig. 2.1. Inmigrantes españoles llegados a Brasil de 1884 a 1975 (Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), *Estatísticas do Século XX*, <http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/populacao>).

En la serie que publica Klein (1996, pp. 143-147) a partir de datos brasileños, los primeros españoles empezaron a llegar en 1841<sup>15</sup> y en cifras muy reducidas hasta el final de la década de los sesenta. En este periodo se registraron 1372 inmigrantes.

2. 1872-1929, la *emigración en masa* (Sánchez-Albornoz, 1988): llegaron a Brasil 574 520 emigrantes españoles, el 80 % del total de los 717 559 (v. tab. 2.3) contabilizados en el período de 1841 a 1972 (Klein, 1996, pp. 143-150). Se trató de un movimiento planificado por los patronos y el Gobierno brasileños para sustituir a la mano de obra esclava —cuya emancipación se produjo en 1888— por trabajadores agrícolas extranjeros. En opinión de Menezes (2013, pp. 19-20), la tesis más expandida en el

<sup>15</sup> En ese sentido, hay que recordar que como señala Klein (1996, p. 44), hasta 1808 —año de la invasión napoleónica y del consiguiente exilio de la monarquía portuguesa a la colonia— Brasil estuvo cerrado a los no portugueses. Por su parte, Rueda Hernanz (2000, p. 22) añade que hasta 1880 la mayoría de los europeos que emigran a América, especialmente a Estados Unidos, provienen del noroeste de aquel continente. Latinos y eslavos aumentan solo con posterioridad a esa fecha, salvo en el caso de los portugueses que a partir de 1953 empiezan a llegar a Brasil en números altos (Klein, 1996, pp. 143-147).

Brasil de esa época era que “o trabalhador europeu era capaz de promover o progresso do país, possibilitando, ademais, o embranquecimento da população”<sup>16</sup>.

De acuerdo con Souza-Martins (1988, pp. 250-251), en el proceso de expansión del cultivo de café en Brasil, los inmigrantes españoles, en realidad, ocuparon el lugar de los italianos que habían venido antes a reemplazar a los esclavos. La inmigración italiana desde finales del XIX empieza a abandonar Brasil para volver a su país o dirigirse a Argentina y Uruguay. Además, se interrumpe la llegada de nuevos inmigrantes en 1902 por un decreto italiano que prohíbe la emigración subvencionada a Brasil. Así, de 1905 a 1919 las llegadas de españoles superan a las de italianos, que hasta entonces, y desde una fecha más temprana, habían sido los más numerosos, muy por delante incluso de los portugueses<sup>17</sup>.

Esta primera gran oleada fue una emigración familiar, predominantemente de campesinos, en la que se hacían contratos subvencionados (la administración pública pagaba el viaje y los hacendados el salario) a unidades domésticas por las ventajas que suponía a la hora de cosechar café. Ese sistema, sin embargo, dio lugar a todo tipo de abusos y protestas (se les obligaba a devolver el dinero del pasaje con intereses, se les pagaba con vales utilizables solo en el almacén de la hacienda, podían incluso ser *vendidos* a otros cafetales mientras las deudas no estuviesen saldadas<sup>18</sup>) por lo que finalmente fue abandonado por los brasileños en la década de los veinte (Klein, 1996, pp. 40-51). A partir de esa época finalizaron las subvenciones y los emigrantes pasaron a pagar su propio viaje y a trabajar en las ciudades. En 1911, como lo hiciera en 1902 el italiano, el Gobierno español prohibió la emigración subvencionada, aunque esta continuó por medio de la *reemigración* de españoles procedentes de Argentina y Uruguay (Souza-Martins, 1988, pp. 260-261). Asimismo, se prolongó de forma ilegal desde Galicia, donde se trataba de pequeños propietarios agrícolas que, según Klein (1996, p. 85), “no preocupaban a las elites”. En el sur, por el contrario, donde los grandes propietarios necesitaban mano de obra barata, hubo más control, aunque también persistió desde el puerto de Gibraltar.

---

<sup>16</sup> “el trabajador europeo era capaz de promover el progreso del país, posibilitando, además, el emblanquecimiento de la población”.

<sup>17</sup> Según la serie publicada por Klein (1996, pp. 143-150), de 1877 a 1903 los italianos fueron los más numerosos; en los años de 1888, 1891 y 1897 superaron los cien mil inmigrantes llegados a Brasil.

<sup>18</sup> Según relata Sallé Alonso (2009, p. 69), en “los estados de Amazonas y Pará la situación fue aún peor y en las regiones selváticas muchos perdieron la vida. Las jornadas laborales y las exigencias físicas hicieron estragos entre los trabajadores. La humedad del clima, la vegetación y los insectos hicieron el resto”.

El sistema utilizado en el caso de los primeros llegados (fundamentalmente italianos) fue el del colonato en el que el trabajador, como explica Souza-Martins (1988, p. 254) “podía subsistir con el producto de la huerta e intercambiar alimentos”. Tras las protestas y las presiones de los inmigrantes e incluso del propio Gobierno italiano, se fue abandonando el colonato y se sustituyó por el trabajo asalariado, algo que según el autor mencionado era “una astucia que empobrecía, aún más en términos reales, al inmigrante” (*ib.* p. 254). De ahí que los inmigrantes españoles de este periodo estén entre los más pobres y, consecuentemente, hayan sido fácilmente asimilados hasta el punto de desaparecer en la sociedad brasileña<sup>19</sup> (*ib.* p. 255). Más adelante volveremos a este tema.

Como indica González Martínez (2000, p. 1),

se trataba de campesinos, la mayoría analfabetos, los más pobres entre los más pobres, los que hasta 1880 se habían dirigido al norte de África —el único lugar asequible a sus economías—, los que después de entonces aceptaron la oferta estadual y avanzaron junto a la frontera del café a Ribeirão Preto, São José do Rio Preto, etc.

El mayor grupo provenía de Galicia<sup>20</sup>, aunque también había vascos, navarros, catalanes, valencianos y malagueños. En 1896 el Gobierno brasileño impuso limitaciones en cuanto al número, que se redujo a un máximo de 10 000 españoles, y a la procedencia, que se limitó a gente originaria de las provincias vascas, Galicia, Navarra y las Islas Canarias. En 1900 acabaron las restricciones y empezaron a llegar inmigrantes de todas las regiones, con y sin subvenciones (Rueda Hernanz, 2000, p. 62).

3. 1930-1949, las guerras: aunque ya la 1ª Guerra Mundial había supuesto una disminución en el flujo de emigrantes españoles a Brasil, serán la Guerra Civil y la 2ª Guerra Mundial, con el cierre del tráfico marítimo, las que prácticamente lo detengan. Las guerras, en realidad, se suman a la recesión económica que siguió al crack del 29 y que afectó gravemente a los países suramericanos, incluido Brasil. Los Gobiernos adoptaron medidas encaminadas a la restricción y selección de la inmigración para proteger a su

---

<sup>19</sup> De hecho, recientemente, el 5/6/2014, el periódico español *El País* publicaba un artículo titulado “El misterioso silencio de los 15 millones de brasileños de sangre española” en el que Arias planteaba precisamente esa cuestión: “Se calcula que, en Brasil, 15 millones de ciudadanos son descendientes de españoles y sobre ellos se extiende curiosamente un velo de misterio y silencio. ¿Dónde están? ¿Qué hacen?”. Las conclusiones a las que llegaba, sin embargo, se situaban en un plano, por así decirlo, más sentimental y atribuía la rápida asimilación de los inmigrantes españoles en Brasil a la afinidad entre los dos pueblos, lo que el periodista califica de “una especie de real convivencia[sic]”.

<sup>20</sup> De acuerdo con Rueda Hernanz (2008, p. 38), los emigrantes de origen gallego predominaban más en Brasil que en otros países americanos como Uruguay donde también eran mayoría.

población de unos claros competidores en el mercado de trabajo. Así el Gobierno brasileño estableció un sistema cuotas (Fernández Vargas, 1992, pp. 581-582) y en la década de los cuarenta impuso nueva normativa que exigía cartas de llamada o contrato previo para poder entrar en el país González Martínez (2000).

Apenas un 5 % del exilio de la Guerra Civil se dirigió a América ya que, excepto en el caso de México<sup>21</sup> y Chile (Vives, Vega y Oyamburu, 1992, p. 513), la actitud mayoritaria de los gobiernos iberoamericanos fue de rechazo ante un colectivo que se consideraba políticamente *peligroso*, cuya ideología se temía podía llegar a alterar la paz social. A continuación, la 2ª Gran Guerra y los años duros de la autarquía impuesta por la dictadura franquista, decidida a no dejar marchar unos brazos necesarios para levantar el país (Fernández Vargas, 1992, pp. 581-582), redujeron el movimiento migratorio a mínimos. Según Klein (1996, p. 150) apenas 17 628 españoles llegaron a Brasil en estos veinte años.

4. 1950-1964, la segunda gran oleada: el desarrollo industrial impulsado por Juscelino Kubitchek (presidente de Brasil de 1956 a 1961)<sup>22</sup> necesitaba mano de obra especializada y así se inició una nueva etapa de inmigración subvencionada —no comparable a la anterior ni en volumen, ni en duración, ni en composición— que llevó a Brasil a 120 188 españoles (*ib.*). A diferencia de la primera gran oleada, llegaron mayoritariamente hombres solos (aunque una vez instalados solían llamar a la mujer y los hijos si los tenían), con capacitación laboral y con mayor grado de instrucción: el 87 % sabía leer y escribir, frente al 65 % de analfabetos entre 1908 y 1936 (González Martínez, 2000, p. 1).

En 1960 España y Brasil firmaron un tratado de emigración (*id.*, 1992, p. 525) que posibilitaba la reagrupación familiar, equiparaba los derechos laborales de los inmigrantes con los de los nacionales y autorizaba las remesas a España en condiciones más favorables.

5. 1965-1988, la emigración cualificada: se produce un descenso espectacular debido, por un lado, a la crisis económica y a la inestabilidad política de Brasil (donde gobiernan

---

<sup>21</sup> El Gobierno mexicano presidido por Cárdenas se ofreció como destino a los refugiados que pudieran sufragarse el viaje. Así, México acogió entre 1939 y 1948 a 21 750 exiliados, siendo el país latinoamericano que recibió el mayor contingente.

<sup>22</sup> Según datos de González Martínez (2000, p. 3), la producción industrial aumentó en un 80 %, el petróleo nacional pasó a cubrir el 32 % de las necesidades del país y São Paulo se convirtió en el mayor parque industrial de América Latina.



los militares desde el golpe de 1964) y, por otro, a la apertura del mercado en Europa a la emigración española, hacia donde esta se dirige de forma mayoritaria<sup>23</sup>. Asimismo, el Instituto Español de Emigración (Aguiar, 1991, p. 178) apunta al enorme crecimiento vegetativo de la población en Brasil (que pasa de 41,2 millones en 1940 a 95,2 en 1970), lo cual elimina la necesidad de recurrir a la inmigración de mano de obra poco o nada cualificada y hace que el país reoriente los contingentes inmigratorios hacia personal especializado y profesionales. De esta forma, a partir de los años setenta empezaron a llegar por mediación del Comité Intergubernamental para las Migraciones Europeas (CIME)<sup>24</sup> inmigrantes que ya disponían de un contrato de trabajo y otros sin colocación a los que se les sufragaban los gastos hasta que conseguían un empleo en Brasil (González Martínez, 2000, p. 3).

De acuerdo con Fernández Vargas (1992, p. 607), entre 1960 y 1988 emigraron a Brasil 17 046 españoles, principalmente profesionales, sacerdotes, religiosos y voluntariado laico. Excepto en el caso de los profesionales, se trata de una emigración que la misma autora califica de *ideológica*, pues acuden “por solidaridad, fraternidad o caridad cristiana. En unos casos, como puede ser el de los jesuitas, representan la continuidad de un proyecto orientado, básicamente, a la educación en sus más altos niveles” (*ib.*, p. 596). Esto explicaría la presencia en nuestra muestra de Brasilia de tres exjesuitas, un presbítero y dos misioneras seculares, todos ellos salvo dos, dedicados a la educación.

6. 1989-2008, el *goteo*: la consolidación económica y política de España hizo que la emigración económica se redujera de forma muy pronunciada (Fernández Vargas 1992, pp. 592-596). En la década de los noventa, el fortalecimiento económico llevó a numerosas empresas españolas a establecerse en Brasil. Con ello empezó a llegar un nuevo tipo de inmigrante: personal directivo de alta capacitación profesional (González Martínez, 2000).

Según Romero Valiente (2013, p. 44) este “declive de la emigración e incremento de los retornos, unido al efecto de la mortalidad sobre una colonia envejecida, va a tener como efecto una disminución de la población española<sup>25</sup> en Brasil, especialmente de la nacida en España” (cf. tab. 2.4). A partir de los datos de los censos brasileños, los

---

<sup>23</sup> Según los datos que presenta Fernández Vargas (1992, p. 588) la emigración española a Europa (Francia, Alemania y Suiza principalmente) pasa de 19 610 personas en 1960 a 102 098 en 1964, un 420 % de aumento.

<sup>24</sup> Había sido fundado en Ginebra en 1951, pero España no ingresó hasta 1956, año en que fue creado el Instituto Español de Emigración.

<sup>25</sup> Cuando se utiliza la expresión “población española en Brasil” se hace referencia a los residentes que poseen la nacionalidad española.

españoles pasaron, en cifras aproximadas, de 130 000 en 1970, a 100 000 en 1980, 60 000 en 1991, 45 000 en 2000 y 31 000 en 2010, es decir, casi 100 000 personas menos de 1970 a 2010.

Por otra parte, la mejora de la situación económica en España y el empeoramiento en Brasil hicieron que el proceso migratorio cambiara de dirección y, como resultado de ello, en 2013 se podían contabilizar 125 000 personas nacidas en Brasil residentes en España (Romero Valiente, 2013, pp. 46-47). Tal vez relacionado con ello, el mismo autor (ib., p. 49) recoge un aumento del número de matrimonios e uniones mixtas entre ciudadanos de ambos países (doce de los 20 participantes de este trabajo tienen o han tenido pareja brasileña).

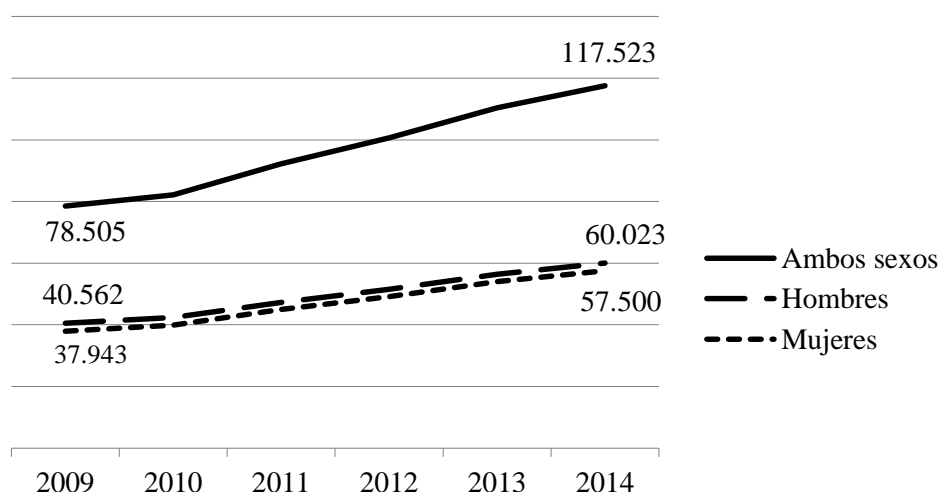


Fig. 2.2. Población española residente en Brasil de 2009 a 2014  
(Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE).

7. 2009-2014, la nueva oleada: debido a la grave crisis que sufre España desde 2008 y a la consolidación de Brasil como potencia emergente<sup>26</sup>, la emigración está aumentando de forma rápida. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), de 2009 a 2014 se ha producido un incremento de población española residente en Brasil de 39 018 personas (v. fig. 2.2). Igualmente, las cifras de inscritos en el censo electoral nos muestran un lento aumento a partir del año 2010 (v. fig. 2.3). En caso de Brasilia el incremento empieza de forma más contundente en 2008 (v. más adelante fig. 2.8). Aunque como recuerda Romero Valiente (2013, p. 34), aún existen pocos análisis de

<sup>26</sup> Sin olvidar la celebración de dos grandes acontecimientos deportivos a escala mundial, el Campeonato Mundial de Fútbol en 2014 y los Juegos Olímpicos en 2016. Todo ello hizo de Brasil un país muy atractivo, tanto para los emigrantes como para los inversores extranjeros.

este periodo más reciente, muchos de los nuevos emigrantes suelen ser jóvenes diplomados universitarios sin perspectivas de trabajo en España (Menezes, 2013, p. 17).

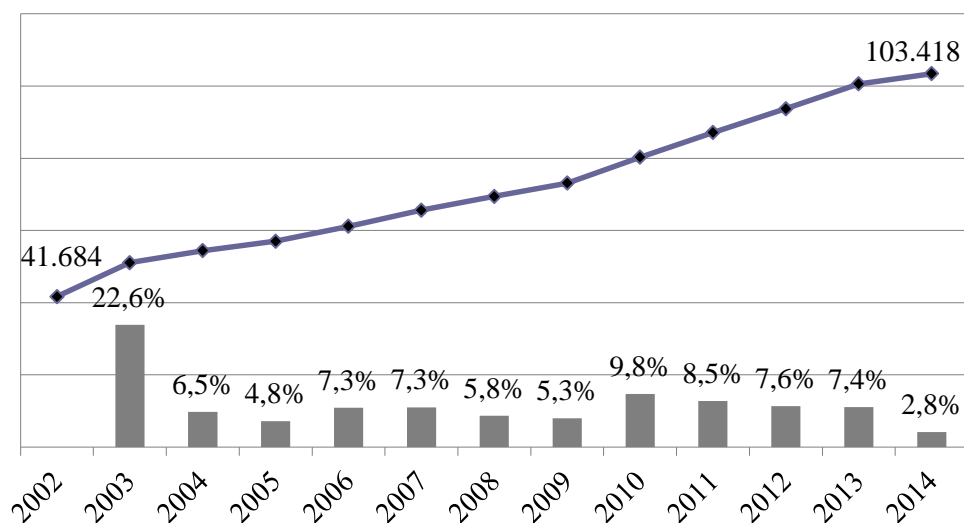


Fig. 2.3. Españoles residentes en Brasil inscritos en el CERA  
(Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE).

Al analizar los años de llegada a Brasil de los participantes en nuestro estudio, se observa que ocho de ellos llegaron a Brasil con esa segunda oleada entre los años 1950 y 1965. Tras ello existe un lapso de dieciséis años de los que no tenemos representantes en nuestra muestra. El siguiente informante emigró a Brasil en 1982 y a partir de ese año se reparten de forma irregular los doce restantes hasta 2004, año en que llegó el último de la muestra.

### 2.3. Las causas de la emigración

Como en todo proceso social, en la emigración existen causas comunes exógenas y otras subjetivas, particulares a cada individuo. Las primeras, como se mencionó al comienzo de este capítulo, son fundamentalmente de carácter económico y la mayoría de los autores coincide al caracterizarlas; las segundas son tan variadas como las historias personales de los propios emigrantes (Rueda Hernanz, 2000, p. 29): en este trabajo recogemos veinte de ellas y abarcan desde las más pragmáticas, como la búsqueda de una vida mejor, hasta las más espirituales, como la evangelización.

De acuerdo con Klein (1996), el origen de la gran ola de emigración que comienza en el siglo XIX, hay que buscarlo en un notable crecimiento demográfico en Europa que tuvo como consecuencia la baja de los salarios. Entretanto, al otro lado del Atlántico, Estados Unidos, Argentina y Brasil, los países que más europeos recibieron, necesitaban trabajadores y ofrecían salarios más altos. Se observan en este análisis las dos perspectivas de la emigración: lo que

podríamos llamar factores de expulsión que genera el país emisor de la emigración, y los factores de atracción que presenta el país receptor (Martínez Martín, 1992, p. 151).

En el caso de España, son dos las principales causas externas identificadas por la mayoría de los autores: en palabras de Rueda Hernanz (2000, p. 29) la “transición demográfica” y “los cambios estructurales que se producen en diversas regiones del país”.

El primer motivo se refiere al crecimiento demográfico que tuvo lugar a finales del siglo XIX, cuando comenzó la emigración en masa. Se produjo como consecuencia del descenso de la tasa de mortalidad (debido este a mejoras sanitarias y ambientales, y a los avances de la medicina) y el mantenimiento de altas tasas de natalidad (Bahamonde Magro, 1992, pp. 98-99).

En cuanto a la segunda razón, es necesario observar múltiples factores interrelacionados y que según el autor mencionado remontan a “las transformaciones provocadas por la implantación del sistema liberal” y “las consecuencias de las desamortizaciones” (*ib.*, p. 106). Hay que mencionar las malas condiciones de la agricultura española y la falta de industrialización. Sin embargo, el factor determinante fue la transformación de las estructuras agrarias tradicionales. En el caso concreto del norte peninsular —Galicia, Asturias, Cantabria, origen predominante entre los emigrantes—, el aumento de las explotaciones ganaderas dejó sin trabajo a muchos campesinos; además, ya había allí una tradición de emigración vinculada a los cercanos puertos de mar, desde donde se difundían noticias prometedoras del continente americano e historias de retornados. En el sur, por el contrario, las grandes propiedades demostraron tener una mayor capacidad de ajuste y continuaron absorbiendo mano de obra, si bien en trabajos temporales y con salarios miserables en muchos casos (Rueda Hernanz, 2000, pp. 30-32; Sánchez-Albornoz, 1988, pp. 24-25).

Existen, no obstante, otros factores que impulsaron a la emigración en masa de finales del XIX y principios del XX. Entre ellos, el deseo de muchos jóvenes de evitar el servicio militar y la amenaza de las guerras coloniales, y la revolución de los transportes (Bahamonde Magro, 1992, pp. 94, 111). En esa época se implantó la navegación a vapor que permitió mayor rapidez, regularidad y capacidad en el transporte de emigrantes, además de reducir los precios de los viajes transatlánticos (Sánchez-Albornoz, 1988, pp. 22-23).

A partir de los años cincuenta, como ya se ha dicho, comienza otro tipo de emigración, organizada en función de las necesidades de los países receptores y regulada por normas de organismos internacionales como el mencionado Comité Intergubernamental para las Migraciones Europeas. Es la segunda gran oleada, de dimensiones mucho menores, formada por emigrantes con capacitación profesional que buscan un empleo bien remunerado. Tras ella, las cifras decaen acompañando el desarrollo económico del país. En todo caso, como señala

González Vargas (1992, pp. 579-580), si tomamos en consideración únicamente factores económicos, dejaríamos sin explicar la emigración de religiosos<sup>27</sup> que la autora atribuye a motivaciones *trascendentes*.

Hasta aquí hemos presentado los que podríamos denominar factores de expulsión que genera el país emisor de la emigración, pero también se deben tener en cuenta los factores de atracción que presenta el país receptor (Martínez Martín, 1992, p. 151).

En el apartado anterior ya se mencionaron los principales procesos que actuaron en cada etapa como estímulo para la emigración. La situación económica brasileña de crecimiento necesitó durante largo tiempo mano de obra: agrícola en las primeras etapas analizadas; cualificada en fases posteriores. Con todo, sin negar que las causas económicas fueran el factor determinante, la existencia de las *cadenas migratorias* determinaba los lugares a los que se dirigía la emigración. Se desconoce el número de españoles que abandonaron el país por el efecto llamada de parientes y amigos, pero sí se sabe que estas cadenas tuvieron mucha importancia en zonas de gran flujo migratorio. En muchos casos se continuaba emigrando, pero por motivos no estrictamente económicos, como el reagrupamiento familiar o simplemente la costumbre (Rueda Hernanz, 2000, pp. 32-35). Así, como explica Cagiao Vila (1992, pp. 308-309), a comienzos del siglo XX la mayoría de los gallegos establecidos en el estado de Rio de Janeiro procedían de Pontevedra; en Pará predominaban los orensanos; pero el caso de Bahía es aún más llamativo: “de los 1.416 españoles ingresados entre 1861-1919, 974 correspondían a los ayuntamientos pontevedreses de Fornelos de Montes, Ponte Caldelas, Ponteáreas, A Lama y Pazos de Borbón”.

#### **2.4. Características de la emigración española a Brasil**

De modo general, los autores destacan dos características de la primera gran oleada de españoles a Brasil, que vienen determinadas por la circunstancia de tratarse de una emigración subvencionada y, por tanto, dirigida. En primer lugar, había muchos grupos familiares y, consecuentemente, un porcentaje alto de mujeres y niños. En segundo lugar, estaba compuesta de forma predominante por campesinos que procedían de los estratos más pobres, con poca educación y una tasa alta de analfabetismo (Klein, 1996, p. 79; Rueda Hernanz, 2000, pp. 62-63). Souza-Martins (1988) establece una interesante comparación con la emigración italiana a Brasil que sí estaba estratificada en clases sociales y contaba no solo con campesinos, sino también con obreros, artesanos, comerciantes, capitalistas e intelectuales, actividades apenas

---

<sup>27</sup> Como ya se mencionó en 2.2.1., es importante recordar la presencia en nuestra muestra de Brasilia de tres exjesuitas, un presbítero y dos misioneras seglares.

presentes en el colectivo español. Esta composición unida al hecho de haber llegado a tierras menos fértiles y en lo que el mismo autor describe como “una época de pocas oportunidades” (*ib.*, p. 253), hizo que los emigrantes españoles estuvieran entre los menos afortunados y los de menor movilidad social. Así, en 1920 había muy pocos españoles propietarios de tierras (Souza-Martins, 1988, p. 254) y en 1970

los españoles de hasta la tercera generación representaban solamente el 3,8 % de los directores de empresas con más de 250 trabajadores en la zona metropolitana de São Paulo, en comparación con el 31 % de los que tenían antecesores italianos y con el 10 % de aquellos con abuelos o padres portugueses” (Klein, 1996, p. 126).

Las características mencionadas hasta el momento podrían explicar por qué la comunidad española presentaba un índice endogámico más alto que otros grupos inmigrantes en Brasil. Varios estudios indican que a principios del siglo XX alrededor del 65 % de los españoles se casaban entre sí, aunque las costumbres fueron cambiando según aumentaron la educación y la urbanización de los inmigrantes. Así, en los años treinta el porcentaje de matrimonios dentro del grupo ya había bajado al 24 % (Klein, 1996, p. 128; Rueda Hernanz, 2008, p. 44).

Por otro lado, los españoles tenían (y siguen teniendo) “pocas instituciones sociales y de bienestar importantes que cuidaran de sus necesidades —norma muy diferente de lo que ocurría con los italianos y portugueses, que disponían de poderosas y duraderas asociaciones, colegios y hospitales—” (Klein, 1996, p. 139). La escasez de organizaciones<sup>28</sup> es indicador de su escasa cohesión como grupo. De hecho, incluso en las grandes ciudades a las que llegaron contingentes numerosos (principalmente, São Paulo, Rio de Janeiro y Salvador), los españoles ni formaron ni forman hoy día una verdadera colonia, como señala Azcona (2010). Recuerda el autor (*ib.*) que, a diferencia de japoneses e italianos, los españoles, aun siendo también numerosos, nunca tuvieron su propio barrio (cf. González Martínez, 2000, p. 5; Klein, 1996, p. 139). En este mismo sentido, Aguiar (1991, p. 199) apunta que la segunda y tercera generación de inmigrantes españoles en Brasil no mantienen lazos con la comunidad de origen.

Todo ello, en suma, va a determinar su rápida asimilación por la sociedad brasileña, algo que no ocurrió de forma tan intensa con los italianos y menos aún con los japoneses, comunidades ambas que progresaron socialmente y mantuvieron una identidad cultural que los emigrantes españoles no estaban preparados para defender (Souza-Martins, 1988, p. 255). Según Klein (1996, p. 139) era habitual que la primera generación de emigrantes españoles

---

<sup>28</sup> De acuerdo con Rueda Hernanz (2008, p. 37), solo 12 de las 290 asociaciones de beneficencia que se contabilizaban en 1912-1913 en el estado de São Paulo se relacionaban con la comunidad española.

cambiara las letras de sus nombres para adaptarlos a la norma del portugués. De esta manera, se borraban en los registros como minoría diferenciada. Así, cuando llegó a Brasil la segunda oleada migratoria después de las guerras, formada principalmente por trabajadores especializados y con mayor nivel de educación, se encontraron con una comunidad tan integrada en la sociedad brasileña que, como indica Souza-Martins (1988, p. 255), había desaparecido “sin dejar rastro”. Además, esta emigración de los años cincuenta y sesenta tendrá una alta tasa de retornos por lo que no se llegó a producir una reactivación significativa de la comunidad (Klein, 1996, p. 141). De hecho, uno de los artículos de la mencionada González Martínez (2000) lleva el significativo título de “Los inmigrantes invisibles: condiciones de vida e identidad de los españoles en São Paulo, en la segunda mitad del siglo XX”. Se trata de una situación en cierto modo semejante a la de los emigrantes holandeses en Nueva Zelanda, como se puede comprobar en este relato de una emigrante a la investigadora: “the Dutch migrants might have been too keen to assimilate and might have ended up being rewarded for their troubles by virtually becoming the invisible migrants”<sup>29</sup> (Crezee, 2012, p. 538).

Un escenario semejante describen Cazzoli-Goeta y Young-Scholten (2011, p. 223) para la migración de hispanohablantes al Reino Unido donde, según su estudio, tampoco forman una comunidad y la segunda generación ya está asimilada (Cazzoli-Goeta, Guijarro-Fuentes y Young-Scholten, 2010, p. 66).

Muy diferente es el caso de las comunidades hispanas en EE. UU. que viven en los mismos barrios y mantienen relaciones sociales estrechas con otros miembros del grupo (v. 3.3). Además, la llegada continua de nuevos inmigrantes hispanos procedentes de sus países de origen y con un dominio completo monolingüe del español hace que la variedad de contacto de estas comunidades se renueve continuamente frenando así el desplazamiento lingüístico del español al inglés (Silva-Corvalán, 1991, p. 327; 2006b, pp. 187-188).

En Brasil el desplazamiento lingüístico que se produjo como consecuencia de la rápida integración de los españoles en la sociedad de acogida fue del español al portugués, la lengua dominante. Sin embargo, en el caso de los gallegos, que, recordemos (cf. en fig. 2.6 la situación actual), eran el grupo mayoritario y de forma predominante de origen campesino, este desplazamiento no se produce, en muchas ocasiones desde el español, sino desde el gallego, una lengua estrechamente emparentada con el portugués, con el que durante la Edad Media formó unidad lingüística (el galaicoportugués). Esta gran proximidad entre ambas lenguas, gallego y portugués, puede ser otro de los motivos que expliquen la excepcionalmente rápida

---

<sup>29</sup> “los emigrantes holandeses pueden haberse sentido tan deseosos de asimilarse que tal vez acabaron siendo recompensados por sus dificultades convirtiéndose en la práctica en los inmigrantes invisibles”.

integración de la primera oleada de emigrantes españoles a Brasil. De acuerdo con Romaine (2011, p. 9), cuanto más distinta es una lengua de otra, mejor sirve como marca de identidad. Por consiguiente, en el caso de los emigrantes hablantes de gallego, la lengua no sirvió para mantener la identidad. Esto, sumado a otras características ya mencionadas, como su origen mayoritariamente campesino y de los estratos más pobres, su bajo nivel educativo, la poca fortuna económica y su escasa cohesión como grupo, va a determinar su veloz asimilación a la sociedad de acogida.

La situación sociolingüística del gallego, que brevemente describimos a continuación, ha pasado por transformaciones desde la primera gran oleada migratoria del siglo XIX. Estos cambios explican algunas de las características de la emigración gallega a Brasil.

En Galicia, ya desde el siglo XVI, las clases altas fueron adoptando progresivamente el castellano y el gallego quedó relegado al uso oral. En el siglo XIX, cuando llega la primera gran emigración a Brasil, el gallego se hablaba eminentemente en las zonas rurales que concentraban al 82 % del total de la población gallega (González González, 1985, p. 103). Además, según datos de una encuesta realizada por el Instituto Gallego de Estadística en 2003 (Monteagudo, 2010), la gran mayoría del grupo de los nacidos antes de 1938, antes de la Guerra Civil y la dictadura, tenían el gallego como L1. Esto significa que los primeros grandes contingentes de emigrantes gallegos, formados sobre todo por campesinos, eran mayoritariamente hablantes de gallego y, en muchos casos, monolingües.

La situación lingüística de Galicia cambió durante los cuarenta años de dictadura, época en que se persiguió el uso de gallego, vasco y catalán. Las instituciones (administración, escuela, Iglesia) y los medios de comunicación utilizaban exclusivamente el castellano y, de este modo, se extendió el uso de esta lengua. Asimismo, en los años sesenta se produjeron migraciones a las ciudades que llevaron a la urbanización de una buena parte de la población rural (González González, 1985, p. 105-106). Ambos factores contribuyeron a que el gallego perdiera más de la mitad de sus hablantes nativos (Monteagudo, 2010, pp. 9-10). De hecho, como señala Rojo (2005, p. 1089), las circunstancias mencionadas hacen que entre 1950 y 1985 “el abandono del gallego y la adopción del español sean considerados como pasos necesarios en el proceso de progreso social”. Todo ello explica la presencia de un número mayor de gallegos castellanohablantes en la segunda oleada llegada entre los años 1950 y 1965<sup>30</sup>.

Con la nueva Constitución de 1978 Galicia se convirtió en Comunidad Autónoma y la utilización del gallego en la enseñanza, la administración y los medios de comunicación frenó

---

<sup>30</sup> Y de uno en nuestra muestra de Brasilia, P13. No obstante, también excluimos a un entrevistado por ser hablante monolingüe de gallego.



la caída de la lengua. De acuerdo con la mencionada encuesta de 2003 (Monteagudo, 2010), el gallego es la L1 de un 51 % de la población y es la lengua más usada en la comunicación oral.

## 2.5. Españoles en Brasil: situación actual y principales zonas de concentración

Utilizaremos para esta caracterización/descripción sociológica de la situación actual de los inmigrantes españoles en Brasil datos proporcionados para 2013 y 2014 por las sedes electrónicas del Instituto Nacional de Estadística (INE) y del Ministerio de Empleo y Seguridad Social (MEYSS).

**Tabla 2.4**

*Españoles inscritos en los registros consulares en Brasil en 1979 y 2013.*

Consulados	1979		2013	
	n.º inscritos	% de colectividad	n.º inscritos	% de colectividad
<b>Brasilia</b>	1362	1 %	4897	4 %
<b>Porto Alegre</b>	15 232	6 %	4854	4 %
<b>Rio de Janeiro</b>	27 575	12 %	23 319	19 %
<b>Salvador</b>	10 220	4 %	11 868	10 %
<b>São Paulo</b>	182 688	77 %	76 750	63 %
<b>TOTAL</b>	237 077	100 %	121 688	100 %

Fuente: elaboración propia a partir de Klein (1996, p. 194) para 1979 y del MEYSS para 2013.

El número total de inmigrantes españoles en Brasil varía según la fuente. El INE aporta dos cifras: la de residentes en 2014, 117 523 españoles (v. fig. 2.2), y la de inscritos en el Censo Electoral de españoles residentes en el extranjero (CERA), 103 418 personas (v. fig. 2.3), inferior a la anterior puesto que en este último número solo se incluyen los individuos con derecho a voto, es decir, mayores de 18 años. El MEYSS<sup>31</sup>, por su parte, nos facilita la cifra de 121 688 inscritos en 2013 en los registros de las cinco circunscripciones consulares españolas en Brasil (Brasilia, Porto Alegre, Río de Janeiro, Salvador y São Paulo, v. tab. 2.4).

Por lo que se refiere al lugar de nacimiento (v. fig. 2.4), el 24,8 % son nacidos en España y, por lo tanto, pertenecerían a la primera generación de emigrantes, y el 71,9 % son nacidos en Brasil, segunda y tercera generación, por consiguiente. De acuerdo con el MEYSS<sup>32</sup>, un estudio realizado en 2003 por la Fundación Getúlio Vargas, con datos procedentes del censo brasileño del año 2000, contabilizaba 43 064 emigrantes de primera generación. La diferencia entre este número y los 29 100 que da el INE en 2014, puede estar relacionada con un aumento del número de retornados a España durante los años de prosperidad económica anteriores a la crisis del 2008.

<sup>31</sup> <http://www.empleo.gob.es/es/mundo/consejerias/brasil/emigracion/contenidos/datosSocio.htm>

<sup>32</sup> <http://www.empleo.gob.es/es/mundo/consejerias/brasil/emigracion/contenidos/datosSocio.htm>

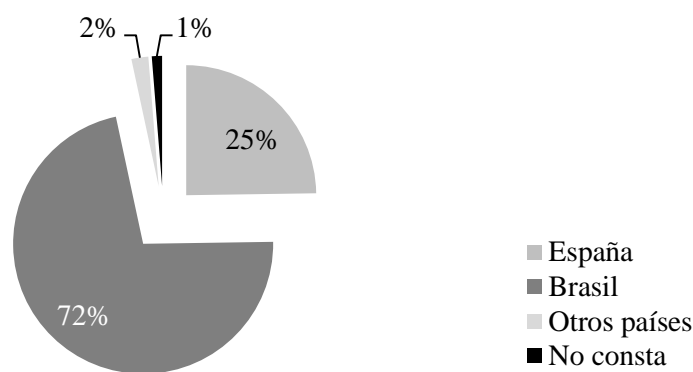


Fig. 2.4. Población española residente en Brasil en 2014 por lugar de nacimiento  
(Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE).

Siguiendo con los datos del INE de 2014, no hay diferencias significativas entre el número de hombres, 51 %, ligeramente superior, y el de mujeres, 49 %, (v. fig. 2.2). En nuestra muestra la diferencia es mayor, un 55 % de hombres por un 45 % de mujeres, pero responde a la técnica usada para entrar en contacto con los participantes, la *bola de nieve*, y a las dificultades experimentadas para encontrar emigrantes que cumplieran los criterios (tener el español como L1, residencia de más de diez años en Brasil y edad de once años o más a la llegada). Ambos motivos impidieron realizar una mayor selección de los informantes.

Esta distribución equilibrada por sexo responde al tipo de inmigración en Brasil, que, como ya fue mencionado, fue esencialmente familiar en la época de la emigración en masa que comenzó en el siglo XIX. Posteriormente, a partir de 1945 según Rueda Hernanz (2000, p. 66), aumenta el número de españoles que emigra a Brasil para reunirse con sus parientes. En la segunda gran oleada de los años cincuenta y sesenta, llegaron más hombres solos, pero tras la instalación solían llamar a la mujer y los hijos.

En cuanto a la edad (v. fig. 2.5), los datos del INE para 2014 muestran que el grupo de 30 a 54 años es el más numeroso, un 36,2 % del total. Se trata de una distribución habitual ya que esa franja corresponde, en general, a la etapa laboral más productiva y, por tanto, más predispuesta a emigrar. No obstante, también es numeroso el grupo de 85 años y más (6,6 %). Si aceptamos que la edad media al emigrar suele ser de 30 años (en nuestra muestra, 33), esta población mayor corresponde a los llegados con la segunda gran oleada de inmigración subvencionada que tuvo lugar entre 1950 y 1964.

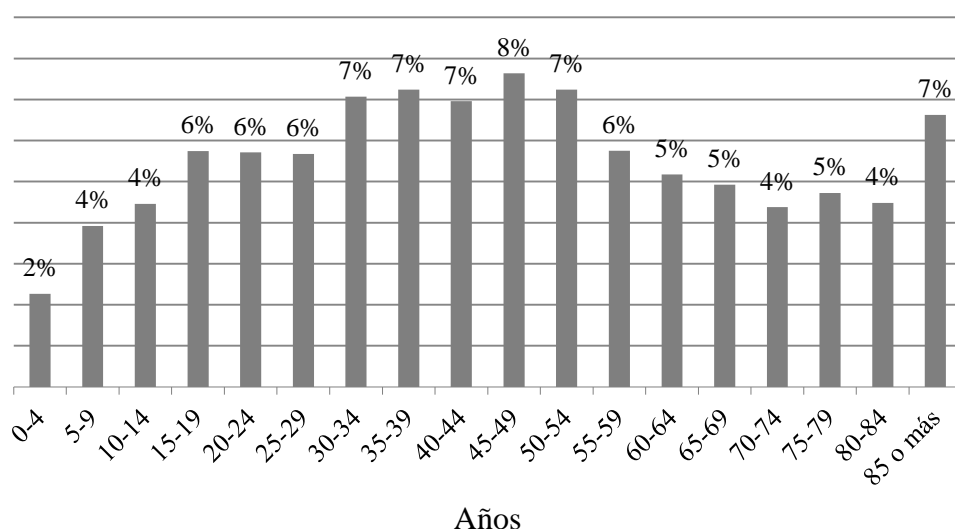


Fig. 2.5. Población española residente en Brasil en 2014 por edad  
(Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE).

En la figura 2.6 se recoge el origen por comunidades autónomas de la comunidad española. Destaca la mayoría procedente de Galicia que se repite en todo el territorio brasileño. No obstante, en algunos lugares como Salvador (Bahia), con un 95 % de gallegos, o Rio de Janeiro, con un 90 %, la concentración es más acusada que en São Paulo, donde existe mayor variedad regional, con un número bastante elevado de catalanes y valencianos, aunque el origen gallego sigue siendo predominando.

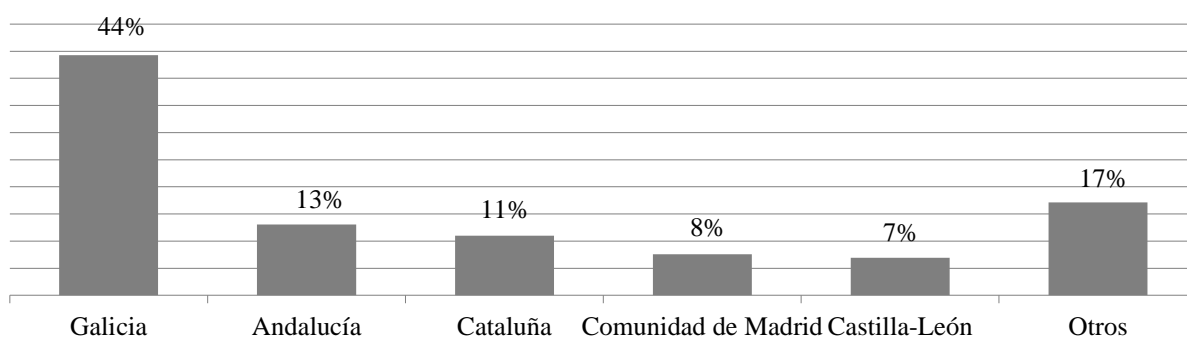


Fig. 2.6. Población española residente en Brasil en 2014 nacida en España por comunidad autónoma de nacimiento (Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE).

De acuerdo con los datos del MEYSS (v. fig. 2.7), la distribución geográfica de los inmigrantes españoles no ha cambiado de forma notable desde el siglo XIX y la mayoría se sigue concentrando en São Paulo. En la tabla 2.4 se puede observar que desde 1979 disminuye el número de inscritos en todos los consulados, excepto el de Brasilia, la nueva capital

inaugurada en 1960, donde pasan de 1362 a 4897. São Paulo y Porto Alegre son los consulados que más bajan, mientras que en Rio de Janeiro y Salvador el descenso es moderado.

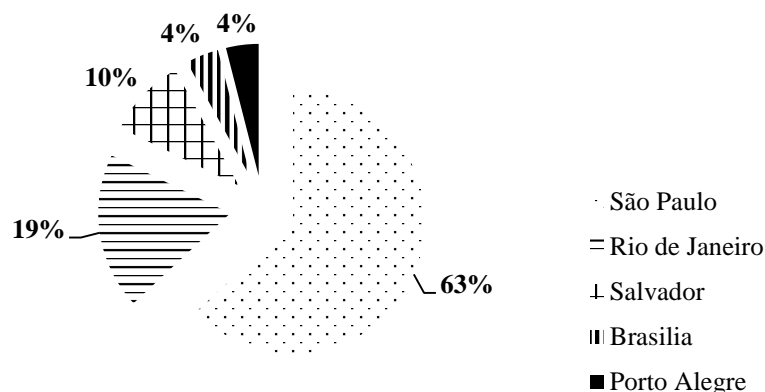


Fig. 2.7. Españoles inscritos en los registros consulares en Brasil en 2013  
(Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEYSS).

### 2.5.1. São Paulo

Como se puede observar en la figura 2.7 y en la tabla 2.4, la zona con mayor concentración de inmigrantes españoles en Brasil (el 63 % en 2013, algo inferior al 77 % del 1979) continúa siendo desde el siglo XIX el estado de São Paulo, algo nada extraño ya que históricamente siempre fue el mayor punto de atracción para las corrientes migratorias procedentes de España. En el siglo XIX el foco de captación fueron los cafetales; posteriormente, y hasta el día de hoy, su atractivo viene del hecho de haberse convertido en el principal centro financiero, industrial y mercantil de América del Sur, con una importante actividad cultural, además de ser la ciudad más poblada del subcontinente —11 895 893 habitantes, según datos del *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE) para 2014—.

En consecuencia de todo ello, São Paulo es el estado brasileño con mayor número de asociaciones y centros españoles según la lista publicada por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social en su página electrónica<sup>33</sup>, incluida la única institución educativa española en Brasil, el Colegio Miguel de Cervantes.

Como recoge Aguiar (1991, pp. 196-197) a partir de datos del informe del año 1982 del Instituto Español de Emigración, en esa fecha muchas de las agrupaciones habían ido desapareciendo a causa de la *vejez de la colonia* y de la integración en la sociedad brasileña de las segundas generaciones. Las referencias proporcionadas por el ministerio español y por Aguiar (*ib.*, pp. 197-200) parecen indicar que a lo largo de las dos últimas décadas centros y asociaciones se han ido recuperando, aunque cada vez con más participantes brasileños.

<sup>33</sup> <http://www.empleo.gob.es/es/mundo/consejerias/brasil/emigracion/contenidos/asociaciones.htm>

Por lo que se refiere a las ocupaciones, la mayor parte de los inmigrantes establecidos en São Paulo se dedica a actividades relacionadas con el sector de servicios (hoteles, turismo, alimentación); también son numerosos los pequeños y medianos empresarios (*ib.*, p. 194).

### **2.5.2. Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro concentra la segunda mayor colonia de españoles, aunque con números muy inferiores a los de São Paulo: en 2013 reunía a 23 319 inmigrantes, lo que supone un descenso con respecto a 1979 cuando acogía a 27 575. De acuerdo con Aguiar (*ib.*, pp. 195-196), la colectividad de Rio de Janeiro era en los años ochenta la que disfrutaba de mejores condiciones socioeconómicas y la que contaba con los centros y asociaciones más importantes. Actualmente, el número de agrupaciones es sensiblemente inferior al de las existentes en São Paulo.

Al igual que en São Paulo, la actividad laboral se centra fundamentalmente en el sector de servicios, especialmente en las áreas de restauración, hostelería y alimentación.

### **2.5.3. Brasilia, el Distrito Federal**

El Distrito Federal (DF), lugar de residencia de los participantes en esta investigación, es una de las 27 unidades administrativas de Brasil y está situado en el centro del país, en tierras que antes de su construcción pertenecían al estado de Goiás. Se trata de un territorio autónomo que comparte algunas características con los estados (tiene un gobernador, no un alcalde), y otras con los municipios (solo puede ser dividido en regiones administrativas, no en municipios).

Según el censo de 2010<sup>34</sup>, el DF tenía una población de 2 570 160 habitantes que se dividían entre los 208 666 (apenas un 8 % del total) de la ciudad propiamente dicha, el llamado *Plano Piloto*, centro urbano proyectado originalmente por Lúcio Costa, y los 2 361 494 de los barrios periféricos, las 29 *ciudades-satélites* (ciudades satélite o dormitorio) que dependen de ese núcleo central. Hay un enorme contraste entre la ciudad planeada del Plan Piloto, donde se concentra la clase media y los altos y medios servidores públicos, y los menos favorecidos que son relegados al *desorden urbano* (Camargo, 2010, p. 1) de las ciudades periféricas, sin planeamiento urbanístico en la mayoría de los casos, insuficientemente equipadas y con mayores niveles delincuencia.

---

<sup>34</sup> Datos obtenidos en la página electrónica de la *Companhia de Planejamento do Distrito Federal* (CODEPLAN): <http://www.codeplan.df.gov.br/>

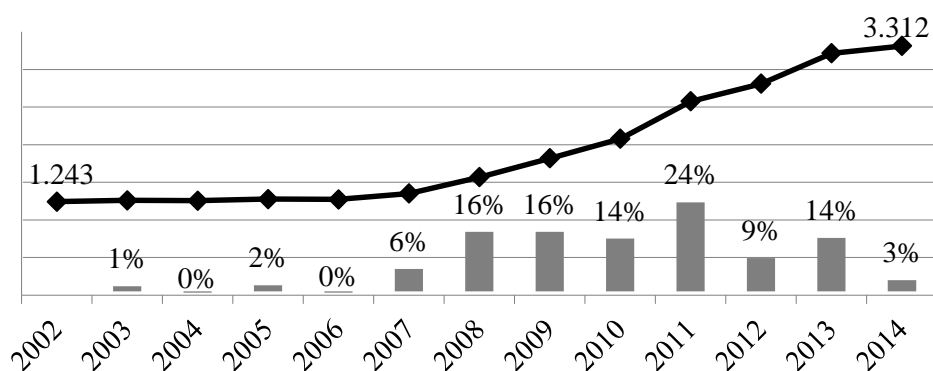


Fig. 2.8. Españoles residentes en Brasil inscritos en el CERA en el consulado de Brasilia  
(Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE).

La colonia de Brasilia ha crecido mucho desde los 1362 españoles inscritos en su registro consular en 1979 (el 1 % del total en Brasil, v. tab. 2.4), hasta los 4897 de 2013 (el 4 % del total). De ellos, 3312 figuraban en el censo electoral de 2014, lo cual supone también un aumento considerable con respecto a los 1243 inscritos en el censo en 2002 (v. fig. 2.8). Para comprender este incremento hay que recordar que la actual capital del país fue inaugurada en 1960 y, sobre todo en sus tres primeras décadas, sea por desconocimiento, sea por las dificultades que entrañaba la vida en una ciudad en construcción (problemas de vivienda, falta de servicios), no resultaba atractiva para los emigrantes españoles que se seguían dirigiendo a las zonas tradicionales, São Paulo y Rio de Janeiro fundamentalmente. De hecho, solo nueve de los emigrantes de este estudio, menos de la mitad, se instalaron directamente en Brasilia y de ellos, solo uno había llegado al país con la segunda gran oleada en los años sesenta; dos llegaron en los ochenta y seis en los noventa y dos mil (v. tab. 2.5). Los once restantes se mudaron a la capital tras residir por un tiempo variable en otros estados, el más frecuente, como es habitual, São Paulo, adonde arribaron seis de los veinte informantes; los otros cinco se reparten entre los estados de Minas Gerais, Salvador, Rio de Janeiro y Rio Grande do Sul.

Este aumento de la emigración a Brasilia a partir de los años ochenta está probablemente relacionado con el hecho de que solo a mediados de esa década se empezó a considerar que “la ciudad-capital estaba consolidada y albergaba ya la casi totalidad de la administración federal” (Ficher, Nogueira Batista, Leitão y Schlee, 2006, p. 92).

Actualmente Brasilia tiene una población de 2 789 761<sup>35</sup> (es la cuarta ciudad más populosa del país) y reúne elementos que explican el hecho de que se haya convertido en una ciudad que, ahora sí, atrae a un número creciente de emigrantes. En primer lugar, como capital política del

<sup>35</sup> Datos del IBGE de 2014 <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=df>

país concentra las decisiones políticas y los recursos financieros del Estado, y es la sede de las embajadas de 84 países, todo lo cual genera oportunidades de negocio y de trabajo. En segundo lugar, de acuerdo con el censo de 2000, la renta per cápita del DF es la más alta del país y su participación en el PIB nacional entre 1985 y 2000 pasó del 1,37 % al 2,69 % (Ficher *et al.*, 2006, p. 97).

**Tabla 2.5**

*Perfil sociológico de los participantes.*

Part	Lugar de nacimiento	Nacionalidad	L1	Nacionalidad de la pareja	Año de emigración	Profesión actual
P1	León	española	español	Brasil	1963	contable en embajada de España
P2	Madrid	española	español	España	1982	administrativa en embajada de España
P3	Málaga	española	bilingüe esp/alem	Brasil	2003	profesora de ELE
P4	Valencia	española	bilingüe esp/val	Brasil	1999	contable en embajada de España
P5	Barcelona	española	bilingüe esp/cat	Brasil	2002	analista de mercado en embajada de España
P6	Palencia	española	español	Brasil	2001	veterinario jubilado
P7	Huesca	española	español	España	2001	empresario
P8	Badalona	española	bilingüe esp/cat	España	1950	ama de casa
P9	Gijón	española	español	España	1959	ama de casa
P10	Oviedo	española	español	España	1959	maestro de obras jubilado
P11	S. Sebastián	española	español	Brasil	1989	periodista
P12	Pamplona	española	español	sin pareja	1996	presbítero
P13	Lugo	española	bilingüe esp/gall	Brasil	1960	economista jubilado (exjesuita)
P14	Palencia	esp/bras	español	Brasil	1965	profesor univers. jubilado (exjesuita)
P15	Bilbao	española	español	España	1993	misionera seglar
P16	León	española	español	Brasil	1955	profesor univers. jubilado (exjesuita)
P17	Zaragoza	española	español	España	1993	profesora de ELE
P18	Las Palmas de Gran Canaria	española	español	Brasil	1959	construcción civil
P19	Córdoba	esp/bras	español	Brasil	2004	secretaria de dirección
P20	Madrid	española	español	Brasil	1994	administrador del Instituto Cervantes

Nota: esp/bras = doble nacionalidad española y brasileña; bilingüe esp/alem = bilingüe español/alemán; esp/val = español/valenciano; esp/cat = español/catalán; esp/gall = español/gallego.

En cuanto a la actividad económica, el sector terciario es predominante en Brasilia, con una gran presencia de la Administración Pública, y así se refleja en nuestros participantes (v. tab. 2.5). El número mayor, siete, realiza o ha realizado funciones administrativas de diferentes niveles en la Embajada de España, el Instituto Cervantes o el Banco Central. Tres son o han

sido profesores universitarios, otros tres desempeñan su labor en uno de los seminarios de Brasilia (representantes de la citada emigración *ideológica* de religiosos, v. 2.2.1.; de los tres exjesuitas mencionados allí, dos de ellos se hicieron profesores universitarios y el tercero trabajó como economista) y dos trabajaron en la construcción civil (precisamente dos de los llegados a Brasil con la segunda gran oleada en 1959). Por último, hay dos amas de casa, un periodista, un economista y un empresario.

Como ya ha sido mencionado al presentar las fases del proceso migratorio de españoles a Brasil, el nivel socioeducativo de los emigrantes ha ido aumentando con el paso del tiempo y el desarrollo socioeconómico de España (v. 2.2.1.): la mayoría de campesinos con pocos recursos y alta tasa de analfabetismo de la primera gran oleada de 1870-1929, se transformó ya en la segunda gran oleada de 1950-1964 en mano de obra especializada con poco más del diez por ciento de analfabetos. La cualificación profesional y el nivel educativo continuaron aumentando con la consolidación económica y política española, hasta llegar a la última oleada migratoria tras la crisis de 2008, en la que encontramos un número elevado de jóvenes diplomados universitarios.

En el caso de Brasilia, el hecho de ser la capital, sede del Gobierno brasileño y de las embajadas, probablemente influye en el tipo de trabajos que se generan, más especializados y que, por lo tanto, tienden a exigir un mayor grado de instrucción. Esta podría ser una explicación del alto nivel educativo de los veinte emigrantes de nuestra muestra: trece, el 65 %, tiene estudios superiores, cinco, el 25 %, secundarios y solo dos, el 10 %, primarios. Otro motivo es la importante presencia de religiosos (tres exjesuitas y un presbítero) que poseen una extensa formación académica.





### 3. LA ATRICIÓN DE LA L1: ESTADO DE LA CUESTIÓN

El objetivo de este capítulo es revisar la literatura más pertinente sobre el tema de la presente tesis: la atrición de la L1 en contextos de emigración. Comenzaremos con unos apuntes sobre lenguas en contacto, donde se examinará la evolución histórica de los estudios de atrición desde esa gran área hasta el lugar que ocupa actualmente entre la lingüística aplicada y el bilingüismo, asunto del cual nos ocuparemos a continuación, planteando algunas cuestiones esenciales en este trabajo cuyos participantes son bilingües. Seguidamente, se ofrecerán definiciones y conceptos fundamentales de la atrición con el propósito de diferenciarla de otros procesos como cambio intergeneracional y sustitución lingüística, y delimitar de este modo el campo de estudio. Tras delinear las causas internas y externas de la atrición, y cómo se manifiesta, presentaremos algunos de los modelos teóricos dentro los cuales se encuadra la investigación sobre este fenómeno, así como los estudios sobre atrición en Brasil. Pasaremos después a analizar algunos aspectos básicos de la alternancia de código y su relación con la atrición. Para finalizar, se exponen los efectos que sobre la aparición y el desarrollo de la misma tienen los factores extralingüísticos más relevantes de acuerdo con la literatura: edad, duración de la emigración, educación, uso de la L1 y actitudes.

#### 3.1. Lenguas en contacto

Aunque hasta las últimas décadas del siglo XX no se convirtió en un tema destacado de investigación lingüística —impulsado por la globalización y el aumento de las migraciones (Clyne, 2003, p.1)—, el contacto de lenguas es un fenómeno tan antiguo como la humanidad y tan frecuente como lo es hablar más de una lengua (Thomason, 2004, p. 1). De hecho, como apuntan Matras y Bakker (2003, p. 1), es difícil encontrar lenguas no mezcladas, es decir, que no hayan sido influidas por otra en algún momento de su historia.

No faltan pruebas escritas de contacto lingüístico en nuestra propia historia, como la literatura aljamiada (ss. XIV-XVI), textos romances escritos con grafía árabe, y las jarchas (ss. XI y XII), poemas escritos también con caracteres árabes, en los que la lengua base es el romance y las alternancias de código pertenecen al árabe (Corriente, 2008).

Según Ortiz López y Lacorte (2005, p. 9), el interés por la mezcla de lenguas existe al menos desde el siglo XIX<sup>36</sup> y Schuchardt (1842-1927) es uno de los pioneros en el estudio de los cambios inducidos por el contacto lingüístico. Pero la figura clave será Weinreich (1953)

---

<sup>36</sup> Winford (2003, p. 6), remonta el interés de los estudiosos del lenguaje por los efectos del contacto de lenguas al siglo XVII.

que con su *Language in contact* realiza la primera sistematización teórica del contacto de lenguas. Junto con Haugen (1953), contribuirá a integrar las explicaciones sociales y psicológicas en el análisis lingüístico para comprender el contacto de lenguas y sus consecuencias (Winford, 2003, pp. 8-9). Ambos son, en opinión de Clyne (2003, p. 1), figuras básicas en el desarrollo de la sociolingüística.

En 1988 Thomason y Kaufman publican la que es considerada la obra más influyente desde la de Weinreich (1953), *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. En opinión de Clyne (2003, p. 3), constituye un trabajo clave en la lingüística histórica que, a partir del análisis de una amplia variedad de situaciones de contacto, pretende establecer las bases de una tipología de los fenómenos observados. Mantienen la debatida tesis de que lo social predomina sobre lo lingüístico, de forma que dadas las condiciones sociales adecuadas cualquier transferencia se puede producir (Sankoff, 2001, p. 640).

Tanto Clyne (2003, p. 1) como Winford (2003, p. 9) coinciden en el carácter multidisciplinario de un área cuyo objetivo es “to study the varied situations of contact between languages, the phenomena that result, and the interaction of linguistic and external factors in shaping these outcomes”<sup>37</sup> (*ib.*). Como Weinreich (1953, pp. 4-5) estableció, para explicar las consecuencias del contacto es necesario observar el comportamiento lingüístico de bilingües, que está a su vez condicionado por las relaciones sociales de la comunidad. Es decir, se trata de integrar aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y psicolingüísticos para estudiar el contacto entre lenguas y sus resultados.

De acuerdo con Winford (2003, p. 11), en general, se pueden distinguir tres tipos de situaciones de contacto: las que implican el mantenimiento de las dos (o más) lenguas en contacto, las que suponen el abandono de la L1 por parte de un grupo con la consiguiente sustitución o desplazamiento (ing. *shift*) por la otra lengua y las que llevan a la creación de nuevas lenguas de contacto (pidgins y sabires, criollos y lenguas mezcladas). En los tres casos se está haciendo referencia a comunidades de habla.

En ese contexto de perspectiva social y de cariz sociolingüístico comenzó la investigación de la pérdida lingüística; los primeros estudios, como el de Clyne (1967) sobre germanohablantes en Australia, fueron en grupos de inmigrantes, no en individuos (de Bot, Gommans y Rossing, 1991, p. 87).

En opinión de Köpke y Schmid (2013, p. 13) resulta inexplicable el tardío interés que un fenómeno tan poco excepcional como la atrición ha despertado en los lingüistas. De hecho, no

---

<sup>37</sup> “estudiar las variadas situaciones de contacto entre lenguas, los fenómenos que resultan de ellas y cómo factores lingüísticos y externos interaccionan para dar forma a esos resultados”.

atrajo su atención hasta 1980 (Hansen, 2001, p. 60), año en que tuvo lugar la que se considera<sup>38</sup> conferencia inaugural en la Universidad de Pensilvania, a raíz de la cual se publica la primera obra enteramente dedicada a la pérdida lingüística: *The loss of language skills*, editado por Lambert y Freed (1982). Este volumen se ocupa del tema desde todas las perspectivas posibles, incluyendo la atrición de L1 y de L2, la sustitución lingüística, la pérdida patológica y capítulos metodológicos, entre los cuales se encuentra el de Andersen (1982), “Determining the linguistic attributes of language attrition”, texto fundamental que con sus hipótesis sienta las bases para la investigación sobre atrición (Köpke y Schmid, 2004, p. 3).

Los efectos de la conferencia de Pensilvania se extienden a Europa, especialmente a los Países Bajos debido al vínculo personal entre Lambert y van Els. Se desarrolla así el *contingente holandés* que organiza entre 1988 y 1998 tres conferencias sobre mantenimiento y pérdida lingüística (Yağmur, 2004, pp. 133-134) e introduce en el área de estudio dos novedades importantes. La primera es contemplar la atrición como un proceso cognitivo, parte integrante de la adquisición lingüística; la segunda, admitir que no se puede estudiar la atrición fuera de su contexto social. De este modo, se incorporan a los pequeños estudios de pérdida individual estrategias y modelos usados en los grandes proyectos de sustitución lingüística (Köpke y Schmid, 2004, pp. 3-4). Se trata, de acuerdo con Yağmur (2004, pp. 133-134), de llegar a un enfoque que integre los dos paradigmas, sociolingüístico y psicolingüístico.

En 1991 Seliger y Vago editan el primer libro dedicado específicamente a la atrición de la L1; a pesar de ello, como advierten Köpke y Schmid (2004, p. 5), solo unos pocos artículos se ocupan de la atrición en sentido estricto, esto es, de la pérdida intrageneracional no patológica. Varios estudian la sustitución y muerte lingüística y uno la afasia. No en vano, de acuerdo con el testimonio de de Bot *et al.* (1991, p. 87) en uno de los artículos de la propia colección, la investigación sobre pérdida individual acaba de comenzar.

En la década de los noventa los estudios de atrición de la L2 se asientan en el área de enseñanza de lenguas extranjeras y se separan de la atrición de la L1, la cual continúa como subárea del campo de lenguas en contacto. De Bot y Clyne (1994, p. 19) se cuentan entre los pocos que establecen y mantienen la diferenciación terminológica esencial entre sustitución (ing. *shift*) y atrición (ing. *attrition*): la primera referida a la pérdida intergeneracional en comunidades y la segunda, a la intrageneracional individual, que es la que nos ocupa aquí. Pérdida lingüística (ing. *language loss*) es un término general usado para todos los tipos de declive de habilidades lingüísticas, tanto en individuos como en comunidades.

---

<sup>38</sup> Köpke y Schmid (2004, pp. 2-7) presentan un panorama completo de la evolución histórica del área que seguimos aquí.

Según Schmid y Köpke (2013, pp. 6-7), a partir del conocido artículo de Grosjean (1989) que desmonta la idea del bilingüe como suma de dos monolingües, se produce el cambio de paradigma que lleva a observar la atrición como fenómeno individual y psicolingüístico. Así, Seliger (1996, p. 615) considera que la atrición de la L1 es parte de un continuo junto con la adquisición de L1 y el bilingüismo, es decir, la adquisición de L2.

En 2002 y 2005 una de las figuras clave y más activas del área, Monika Schmid, impulsó en Amsterdam junto con Bárbara Köpke dos conferencias sobre atrición de la L1 que supusieron un nuevo estímulo para el campo. Tuvieron como resultado dos importantes publicaciones monográficas: Schmid, Köpke, Keijzer y Weilemar (2004) y Köpke, Schmid, Keijzer y Dostert (2007). El volumen de 2004 se centra en cuestiones metodológicas de recogida y análisis de datos, y permitió a muchos investigadores presentar los resultados de sus investigaciones por primera vez. El de 2007 pretende proporcionar perspectivas teóricas a la investigación sobre atrición de la L1, especialmente desde el bilingüismo. En la misma época Schmid organizó una serie de seminarios de posgrado con el propósito de desarrollar una línea de investigación cuyos resultados pudiesen ser comparables<sup>39</sup>. Actualmente prepara la Tercera Conferencia Internacional sobre Atrición Lingüística que tendrá lugar en julio de 2016 en la Universidad de Essex.

### 3.2. El bilingüismo

En el apartado anterior se describió el surgimiento de los estudios de atrición lingüística como subárea del campo de lenguas en contacto<sup>40</sup> y su aproximación a las áreas de adquisición y bilingüismo. No en vano, la atrición de la L1 se produce en contextos de adquisición de una L2 y los informantes son individuos bilingües o trilingües cuyo comportamiento lingüístico pretendemos observar (Schmid y Köpke, 2013, p. 1). Es, pues, necesario presentar algunos conceptos básicos sobre el bilingüismo antes de centrarnos en la atrición.

Silva-Corvalán (1995, p. 3) calcula que más de la mitad de los casi 400 millones de personas que hablan español se encuentran en situaciones de bilingüismo. Incluso

---

<sup>39</sup> Asimismo, mantiene un sitio web llamado *Language Attrition* (<http://languageattrition.org/resources-for-researchers/>) en el que, además de información sobre el fenómeno para el público en general, pone a disposición de los investigadores una serie de materiales como la batería de test de atrición, versiones de pruebas de sus publicaciones y las tesis sobre el tema.

<sup>40</sup> No obstante, Köpke (2004, p. 3) puntualiza que desde un punto de vista epistemológico pueden continuar siendo vistos de esa forma ("From an epistemological point of view, it can be seen as a subfield of contact linguistics"), lo cual no es óbice para separarlos claramente de otros fenómenos sociolingüísticos como cambio, desplazamiento y muerte lingüística.

históricamente, el español ha evolucionado en contextos multilingües, algo que, en realidad, es más la norma que la excepción, como se tiende a pensar.

También a nivel global el multilingüismo aparece como mayoritario (Rothman y Treffers-Daller, 2014, p. 98) y hay incluso quien duda de que sigan existiendo monolingües en el mundo actual, en el que la norma suele consistir en una heterogénea combinación de lenguas (Pennycook y Otsuji, 2015, p. 16). Según Moreno Fernández (2009, p. 235), el número de lenguas existentes, entre 4000 y 5000<sup>41</sup>, es de 20 a 25 veces mayor que el número de países, unos 200, lo cual nos lleva a la fácil conclusión de que el bilingüismo está presente en la mayoría de los países del mundo.

Esta presencia del bilingüismo en las globalizadas sociedades actuales, cada día más generalizada, ha despertado el interés de la academia: una búsqueda realizada por Bialystok (2007, p. 397), muestra que los artículos académicos sobre bilingüismo han experimentado un espectacular incremento desde el 2000, muy superior al registrado en otras áreas de investigación.

El primer problema que surge al estudiar el bilingüismo se refiere a la gran variedad de definiciones existentes. Cook (2003, p. 5), por ejemplo, evita usar el término bilingüe

not only because of the plethora of confusing definitions, but also because they usually invoke a Platonic ideal of the perfect bilingual rather than the reality of the average person who uses a second language for the needs of his or her everyday life<sup>42</sup>.

Utiliza en su lugar *usuario de L2 (L2 user)* o *persona que conoce dos lenguas* (“people who know two languages”, *ib.*).

En un extremo de esa diversidad encontramos la definición estructuralista de Bloomfield (1933, pp. 55-56), citada con frecuencia —entre otros, por Edwards (2004, p. 8), Hamers y Blanc (2000, p. 6), y Köpke (1999, p. 25)—, para quien bilingüismo es el dominio de todos los aspectos de dos lenguas como un nativo. Pero ese tipo de bilingüe, con una competencia<sup>43</sup> perfecta y totalmente equilibrada entre las dos lenguas, no es frecuente.

---

<sup>41</sup> Lewis, Simons y Fenning, 2015, citados por Austin *et al.* (2015, pp. 8-9), aumentan la cifra hasta más de 7000 lenguas en su página <http://www.ethnologue.com>.

<sup>42</sup> “no solo por causa de la plétora de definiciones confusas, sino también porque habitualmente invocan el ideal de bilingüe perfecto más que la realidad de la persona común que usa una segunda lengua para las necesidades de su vida diaria”.

<sup>43</sup> La dicotomía competencia/desempeño (*competence/performance*), utilizada con frecuencia (sobre todo el primer término) en las definiciones de bilingüismo, también ha sido repetidamente cuestionada. No obstante, estamos de acuerdo con Pavlenko (2005, p. 6) cuando reconoce que la distinción entre un conocimiento representacional en esencia inconsciente y el uso del lenguaje (como construcción creativa) es lo suficientemente útil como para mantenerla a pesar de sus inconsistencias. Así, ante la falta de otros más adecuados y su aceptación generalizada, los continúa utilizando.

En el otro extremo se sitúa la definición de Macnamara (1967, pp. 59-60), según la cual bilingüe es aquel que posee una competencia mínima en al menos una de las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión auditiva y escrita, expresión oral y escrita). En suma, si la primera definición restringía de forma extrema el alcance del bilingüismo, la segunda lo amplía hasta incluir a prácticamente cualquier persona. En opinión de Edwards (2004, pp. 7-9), este tipo de definiciones no es aplicable, ya que el bilingüismo es una cuestión de grado difícil de determinar.

En 1989 Grosjean publica el artículo “Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person”<sup>44</sup>, cuyo título es toda una declaración de principios. Se trata de un texto fundamental que, de acuerdo con Schmid y Köpke (2013, pp. 6-7), supone un cambio de paradigma en el estudio del bilingüismo. En primer lugar, define a los bilingües como “those people who use two or more languages in their everyday lives”<sup>45</sup> (Grosjean, 1989, p. 4). Alerta, a continuación, sobre las definiciones existentes hasta ese momento, que provienen, a su juicio, de un enfoque monolingüe del bilingüismo. Entre las consecuencias negativas de esta visión, está el hecho de que la descripción y evaluación de los bilingües se realice en términos de fluidez y balance con criterios monolingües. De este modo, la gran mayoría de los que usan dos lenguas quedan fuera de la categoría de bilingüe *ideal* o *equilibrado* y son clasificados como *dominantes* en una lengua o *semilingües*, es decir, *menos* bilingües. Así, propone el enfoque bilingüe u holístico, según el cual, el bilingüe no es la suma de dos monolingües. Los bilingües, como consecuencia de la “coexistence and constant interaction of the two languages”<sup>46</sup> (*ib.*, p. 6) desarrollan un comportamiento lingüístico propio<sup>47</sup> que les permite usar cada una de las lenguas para cumplir diferentes funciones comunicativas, de forma que un bilingüe raramente utiliza las dos lenguas en todos los ámbitos.

Hamers y Blanc (2000, p. 23), por su parte, critican las definiciones de bilingüismo en términos de competencia, ya que suelen ignorar otras dimensiones no lingüísticas importantes y, además, no delimitan claramente lo que entienden por competencia mínima o nativa, la cual también es variable entre los hablantes monolingües. Para intentar superar esas deficiencias, los autores citados formulan una nueva definición de bilingüismo “as the psychological state of an individual who has access to more than one linguistic code as a means of social

---

<sup>44</sup> “Atención, neurolingüistas, el bilingüe no es dos monolingües en una persona”.

<sup>45</sup> “aquellas personas que usan dos o más lenguas en su vida diaria”.

<sup>46</sup> “coexistencia y constante interacción entre las dos lenguas”.

<sup>47</sup> En una línea semejante están las ideas de Cook (2003, p. 5).

communication”<sup>48</sup> (*ib.*, p. 25). El acceso varía de acuerdo con dimensiones como la competencia relativa, la organización cognitiva y la edad de adquisición, entre otras.

Köpke (1999, p. 30), en su estudio sobre la atrición de la L1 de bilingües tardíos, considera que el criterio más apropiado para determinar quién es bilingüe es poseer competencia funcional en dos lenguas suficiente para satisfacer las necesidades lingüísticas. Esta definición y la anterior de Hamers y Blanc (2000) implican una gran variabilidad, algo en lo que insiste Paradis (2004, pp. 2-3, 234) al señalar que el bilingüismo —que define sucintamente como “the ability to use two languages”<sup>49</sup> (*ib.*)— no es un concepto monolítico; existen muchos tipos de bilingües que se clasifican de acuerdo a una serie de dimensiones también variadas. A continuación, se presentan las tres distinciones más pertinentes dentro de este estudio.

### **3.2.1. Bilingües equilibrados y bilingües dominantes**

Esta primera distinción se establece tomando como base la competencia relativa del individuo. Los bilingües equilibrados poseen una competencia equivalente en las dos lenguas, mientras que los dominantes son más competentes en una de ellas. Como recuerda Edwards (2004, p. 9), los bilingües equilibrados constituyen la excepción y no la regla.

Lo más común es que la lengua dominante sea la L1 (Hamers y Blanc, 2000, p. 27); no obstante, como ya apuntamos en 1.1, los resultados de diversas investigaciones indican que la dominancia lingüística evoluciona a lo largo de la vida en función de las necesidades comunicativas. Esta cuestión tiene una gran importancia en los estudios de atrición de la L1, ya que muestra que la L2 puede hacerse dominante incluso en individuos que la aprenden después de la adolescencia. En opinión de Köpke (1999, pp. 35-36), ese cambio de dominancia no siempre desemboca en atrición, pero puede ser un indicio previo al inicio del proceso.

### **3.2.2. Bilingües precoces y bilingües tardíos**

La edad de adquisición de las lenguas determina la diferencia entre bilingües precoces y tardíos. Los primeros adquieren las dos lenguas durante la infancia, de forma simultánea o consecutiva (diferenciación que establece otros dos tipos de bilingües: simultáneos y consecutivos); en el caso de los segundos, la adquisición de la L2 se produce a una edad más avanzada, cuyo límite se sitúa, en general, en torno a la pubertad, entre los diez y los doce años. Ese límite está relacionado con la hipótesis de Lenneberg (1967) que sostiene la existencia de

---

<sup>48</sup> “como estado psicológico de un individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico como medio de comunicación social”. Cabe preguntarse hasta qué punto la expresión *estado psicológico* supone, de hecho, una superación.

<sup>49</sup> “la habilidad de usar dos lenguas”.



un periodo crítico para la adquisición de lenguas, L1 o L2, el cual termina con la madurez neuropsicológica alrededor de los 13 años (v. 3.6.1.). Toda adquisición posterior será cualitativamente diferente, ya que con la lateralización que se completa durante la pubertad desaparece la gran plasticidad cerebral de los niños.

De acuerdo con Köpke (1999, p. 37), estudios posteriores a Lenneberg (1967) señalan que el final del periodo crítico es anterior a la pubertad. La misma autora (*ib.*, p. 46) menciona investigaciones neurolingüísticas realizadas con imaginología cerebral, cuyos resultados confirman la distinción entre bilingües precoces y tardíos. Entre ellas, la de Kim, Relkin, Lee y Hirsch (1997, p. 173) muestra que en los bilingües tardíos el uso de la L2 activa en el área de Broca zonas diferentes, pero contiguas a las activadas por el uso de la L1; esa diferencia no se constata en los bilingües precoces.

Entre los participantes de esta investigación, cinco se encuentran dentro de la categoría de bilingües precoces simultáneos, puesto que durante la infancia adquirieron el español y otra lengua (P3 la lengua de su madre, el alemán, los demás la lengua vernácula de su región de nacimiento: P4 el valenciano, P5 y P8 el catalán, y P13 el gallego, v. tab. 2.5). Además, todos excepto P1 y P8, son bilingües tardíos con respecto al portugués, que adquirieron ya en edad adulta (v. tab. 5.25). P1 y P8 llegaron a Brasil con once años, edad que se sitúa en el límite del periodo crítico (v. 3.6.1.).

La cuestión de la edad de inicio del bilingüismo será también tratada en 3.6.1. como factor extralingüístico de la atrición.

### **3.2.3. El continuo**

Las distinciones presentadas hasta el momento plantean un problema, ya apuntado por Edwards (2004, pp. 9-11): es difícil no solo medir el bilingüismo, sino también clasificar claramente a los individuos dentro de una o varias de sus categorías o grados.

La tendencia actual para resolver este problema es contemplar el bilingüismo como un continuo sin categorías dicotómicas o cerradas. Según Py y Grosjean (2002, p. 20), la definición de bilingüismo se ha moderado en los últimos años, atribuyéndole un papel central a los aspectos funcionales; de este modo, el aprendiz de L2 hoy es considerado, según estos mismos autores (*ib.*), un *bilingüe en desarrollo* (cf. con el *usuario de L2* de Cook, v. 3.2). Esta concepción se aproxima a la propuesta de Silva-Corvalán (1994, p. 11; 1995, p. 4) de *bilingüismo cíclico* dentro de un continuo bilingüe —como el que sugiere Bustos (1995, p. 57)—. Tiene lugar en situaciones de bilingüismo social y comprende diferentes grados de dominio de las dos lenguas,

from unrestricted or standard Spanish to an emblematic use of Spanish (and vice versa in the other language). At the individual level, these lects do not correspond to fixed dichotomies of the type ‘compound-coordinate’, or ‘balanced-unbalanced’. Rather, they represent a wide range of dynamic levels of proficiency<sup>50</sup> (Silva-Corvalán, 1995, p. 4).

Cook (2003, pp. 6-9) también formula un continuo, el de *integración*, de acuerdo con el cual la relación que existe entre dos o más lenguas en la mente puede ir de la integración total (las dos lenguas forman un único sistema), a la separación total. Entre esos dos infrecuentes extremos existen diferentes grados y tipos de interconexión entre las lenguas.

En suma, esa concepción del bilingüismo en forma de continuo parece adaptarse a los participantes de esta investigación que presentan una heterogeneidad difícil de clasificar dentro de categorías fijas y cerradas, algo ya señalado por Köpke (1999, p. 141) o Yilmaz (2013a, p. 75), para quien “each context of attrition is unique”<sup>51</sup> (v. 4.2. y 5.2.1.).

#### 3.2.4. Efectos del bilingüismo

En su ya mencionado artículo de 1989, Grosjean exponía los equívocos que podía crear lo que denominaba *visión monolingüe* del bilingüismo. A su juicio (*ib.*, pp. 4-5), esa es la causa de que la gran mayoría de los bilingües no se adapte al ideal perfecto y equilibrado —“two separate monolinguals in one person”<sup>52</sup> (*ib.*, p. 5)—, ya que su comportamiento lingüístico, que incluye interferencias y alternancias de código, es evaluado como anómalo (en términos monolingües). No se tienen en cuenta las diferentes necesidades y funciones de cada una de las lenguas del bilingüe y se le aplican calificativos que dan idea de su *imperfección* con respecto al modelo monolingüe: *bilingüe dominante*, *semilingüe*, *alingüe*.

Su propuesta, la *visión bilingüe* (*ib.*, p. 6), implica aceptar que se trata de un hablante competente, pero con una configuración específica debido a la constante interacción de sus dos lenguas, dado que ninguna de ellas puede ser totalmente desactivada en ningún momento (cf. Paradis, 2004, p. 206). Así, los efectos del bilingüismo, pueden producir manifestaciones visibles que resulten “quite abnormal to the monolingual researcher, as in the case of mixed speech, which is so often seen as a reflection of semilingualism, alingualism, or even language disorder!”<sup>53</sup> (Grosjean, 1989, p. 7). No obstante, por excepcionales que puedan parecer estas

---

<sup>50</sup> “desde español estándar sin restricciones, hasta un uso emblemático del mismo (y viceversa en la otra lengua). A nivel individual esos lectos no se corresponden con dicotomías fijas del tipo *compuesto-coordinado* o *equilibrado-dominante*; más bien, constituyen una amplia variedad de niveles dinámicos de competencia”.

<sup>51</sup> “cada contexto de atrición es único”.

<sup>52</sup> “dos monolingües separados en una persona”.

<sup>53</sup> “considerablemente anómalas para el investigador monolingüe, como en el caso del habla mezclada que, a menudo, es considerada un reflejo de semilingualismo, alingualismo o, incluso, ¡trastorno lingüístico!”.

producciones lingüísticas mezcladas y aunque los niveles de dominio y fluidez en cada lengua dependerán de las necesidades del entorno, los bilingües siempre tendrán el nivel de competencia comunicativa suficiente para realizar las tareas de su vida cotidiana.

Cuando habla con otros bilingües ambas lenguas están activas y se sitúa en el *modo de habla bilingüe*, en el cual entremezcla sus lenguas con alternancias de código y préstamos. En el *modo monolingüe*, sin embargo, el bilingüe adopta la lengua del interlocutor monolingüe y puesto que la desactivación total de su otra lengua no es posible, se producen interferencias (*ib.*, p. 9). Se trata, por tanto, para Grosjean (*ib.*, p. 8), de efectos *normales* del bilingüismo.

La visión de Cook (2003, p. 5), a pesar de no utilizar la palabra bilingüe (que sustituye por usuario de L2 para evitar que se asocie al ideal perfecto y equilibrado del mismo), coincide ampliamente con la de Grosjean (1989). Señala los efectos de la L2 sobre la L1 y los describe como *características de los usuarios de L2* que los distinguen de los monolingües; se opone así a considerar esas peculiaridades como *deficiencias*.

Bialystok (2007, 2009, 2010), por el contrario, sí detecta *déficits* en el desempeño lingüístico de los bilingües. En su artículo “Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent”<sup>54</sup> (2009), la autora hace una recapitulación de las formas en que el bilingüismo afecta al desempeño lingüístico, cognitivo y de memoria a lo largo de la vida. En el primer caso produce un déficit ya que los niños bilingües controlan un vocabulario menor que los monolingües y los adultos son menos eficientes en tareas de recuperación léxica. En el segundo, el bilingüismo mejora las habilidades de control ejecutivo en los niños y protege del declive cognitivo a los mayores. En el tercer caso, sin embargo, los resultados no son claros: en las tareas de memoria verbal el rendimiento de los bilingües es peor que el de los monolingües, pero las tareas de memoria con material no verbal o basadas en el control ejecutivo dan ventaja a los bilingües. Una de las explicaciones a estos efectos es el conflicto que genera la activación conjunta de dos sistemas lingüísticos; para resolver estos conflictos verbales los bilingües activan las dos áreas que los monolingües usan para resolver los conflictos no verbales y una adicional, el área de Broca. Son las mismas que utilizan en la resolución de conflictos no verbales, por lo que disponen de mayores recursos, el área de Broca, que los monolingües. El comentario lo hacemos con palabras de Bialystok (*ib.*, p. 8): “The irony is that a linguistic experience appears to have its greatest benefit for nonlinguistic processing and its greatest cost for language production”<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> “Bilingüismo: el bueno, el malo y el indiferente”.

<sup>55</sup> “La ironía es que una experiencia lingüística parece tener su mayor beneficio en el procesamiento no lingüístico y su mayor coste en la producción de la lengua”.

En suma, parecen constatarse una serie de efectos *normales* del bilingüismo, todos ellos relacionados con los mayores costes de procesamiento que se derivan del hecho de manejar dos lenguas: interferencia interlingüística, menor fluidez verbal, menos vocabulario o mayores tiempos de reacción en la recuperación léxica. Como indican Schmid y Köpke (2009, pp. 228; 2013, pp. 19-20), estos fenómenos aparecen tanto en bilingües como en inmigrantes de larga duración afectados por la atrición. Por ello, plantean la posibilidad de que el proceso de reestructuración de la L1 que se interpreta habitualmente como atrición no sea sino la parte más visible del bilingüismo (Schmid y Beers Fägersten, 2010, p. 758), es decir, como mantienen Grosjean (1989) o Cook (2003) el conocimiento y el uso de la lengua que hacen los bilingües es efectivamente diferente del de los monolingües. El inevitable conflicto que genera la activación conjunta de los dos sistemas lingüísticos y que en opinión de Bialystok (2009, p. 8) es el origen de los efectos del bilingüismo, puede explicar también la influencia interlingüística (*crosslinguistic influence*) que observamos en la atrición. De hecho, según Schmid (2006), este término, que proviene de la geología y se refiere a la erosión que sufre la corteza terrestre por la acción de agentes externos como el agua y el viento, nos indica que la atrición era vista como la acción desgastante de una lengua sobre otra. Podríamos considerarla, por tanto, efecto del bilingüismo.

Pavlenko (2004), por el contrario, defiende que la influencia de la L2 en la L1 no es evidencia de atrición; solo se puede interpretar de ese modo si se produce en contextos monolingües de L1 y la presencia de elementos de la L2 supone la *pérdida permanente* de los ítems correspondientes en la L1. La dificultad radica en conseguir esos contextos puramente monolingües durante la investigación (v. 4.4.2.) y en probar que la pérdida es en efecto permanente: la propia autora confía en que investigaciones futuras puedan desambiguar suficientemente estos fenómenos (*ib.*, pp. 56-57). No obstante, para Schmid y Beers Fägersten (2010, p. 758) “this distinction is not only impossible to draw but also unhelpful”<sup>56</sup>.

### **3.2.5. La cuestión de la adquisición incompleta**

En muchas de las definiciones de atrición que manejamos en este estudio aparece la adquisición incompleta como fenómeno relacionado con el que no debe ser confundida (por ejemplo, Gürel y Yilmaz, 2013, pp. 37-41; Köpke y Schmid, 2013, pp. 17-18; Schmid, 2011a, p.7). El concepto ha sido aplicado por Polinsky (1995), Montrul (2002, 2005, 2013) o Silva-

---

<sup>56</sup> “esta distinción no solo es imposible de establecer, sino también inútil”.

Corvalán (2006a), entre otros, en sus investigaciones sobre hablantes de herencia de ruso, la primera, y español en EE. UU, las dos últimas.

Se trata de un proceso que afecta a bilingües precoces, llegados al país de la L2 antes de la pubertad o miembros de la segunda generación de inmigrantes, que han sido expuestos a la L1 o lengua de herencia (minoritaria) y a la L2 desde pequeños. En general, la L2, la lengua de la sociedad y de la educación, se hace dominante y la exposición a la L1 se ve reducida hasta resultar insuficiente el *input* para alcanzar un dominio completo de esa lengua. Puede influir, asimismo, la exposición a variedades de contacto ya modificadas por la influencia de la L2 (Montrul, 2002, p. 39). Este bilingüismo sustractivo, tiene como resultado que la L1 de estos hablantes, a pesar de ser la primera aprendida, se convierte en la lengua no dominante y no converge con los patrones gramaticales de los hablantes nativos monolingües (Silva-Corvalán, 2006a, p. 137). El habla de estos bilingües presenta simplificación e influencia de la L2, y no alcanza el nivel de competencia y habilidad lingüística de individuos monolingües o bilingües competentes de la misma edad (Montrul, 2013, pp. 213-214).

Polinsky (1995, p. 88) coincide con las autoras anteriores en su descripción de la adquisición incompleta, sin embargo, a diferencia de Gürel y Yilmaz (2013), Köpke y Schmid (2013) o Montrul (2002, 2005), la clasifica como un tipo de atrición que califica de *severa*, frente a la más *suave* de los inmigrantes que presentan problemas de procesamiento en línea, pero mantienen un sistema que adquirieron de forma completa (Polinsky, 1995, p. 121).

De acuerdo con Montrul (2002, p. 61), “the earlier the age of onset of bilingualism and the more intense the exposure to the sociolinguistically dominant language, the more incomplete the adult grammar may turn out to be”<sup>57</sup>. Es decir, como veremos en 3.6.1., la hipótesis del periodo crítico parece determinar que tanto la atrición como la adquisición incompleta sean más graves a edades más bajas. En este punto la autora se plantea cómo diferenciar estos dos fenómenos en niños y sugiere la realización de estudios longitudinales. No obstante, también admite la posibilidad de que ambos procesos se puedan experimentar de forma simultánea (*ib.*; 2005, p. 204; 2013, p. 214).

En la sección anterior veíamos las críticas de Grosjean (1989) y Cook (2003) a la visión monolingüe del bilingüismo y a las etiquetas de *semilingües* o *alingües* aplicadas a aquellos hablantes de dos lenguas que no se acercaban al modelo de hablante *normal*, es decir, *monolingüe*. Para algunos investigadores el concepto de adquisición incompleta aparece como una más de esas etiquetas —no en vano se utiliza el término *semihablante* para los afectados

---

<sup>57</sup> “Cuanto más temprana sea la edad de comienzo del bilingüismo y más intensa la exposición a la lengua dominante sociolingüísticamente, más incompleta puede ser la gramática adulta”.

por el proceso— y responde a una visión monolítica e inexacta del monolingüismo. Entre las críticas más abiertas se encuentran las de Otheguy (2016, *pass.*; Otheguy y Zentella, 2012, pp. 200-206) y las de otros como Flores (2015, p. 251), Kupisch (2013 pp. 203-204, 213), Putnam y Sánchez (2013, *pass.*) o Rothman y Treffers-Daller (2014, pp. 93-97).

Los argumentos son similares y todos ellos consideran que la competencia de estos hablantes no es incompleta o deficiente, sino diferente de la monolingüe. Otheguy y Zentella (2012, p. 201) entienden que esos lectos bilingües representan una gramática simplificada, pero sistemática.

Una de las razones aducidas para rechazar el concepto es la inexistencia de criterios para determinar el momento en que la gramática adquirida por niños monolingües está completa (Otheguy y Zentella, 2012, p. 202; Putnam y Sánchez, 2013, p. 479). Sin esa definición no es posible determinar en qué consiste una competencia incompleta.

Se discute igualmente el hecho de excluir a estos individuos de la categoría de hablantes nativos (Otheguy, 2016, p. 316). Rothman y Treffers-Daller (2014, p. 93) proponen para solucionarlo superar la asociación que se suele establecer entre los conceptos de monolingüe y nativo. De esta forma, aseguran, se podría aceptar la variación en las gramáticas nativas, lo cual permitiría admitir que los bilingües tienen dos lenguas nativas y, por tanto, reconocer que los hablantes de herencia, a pesar de tener diferencias significativas con respecto al estándar monolingüe, son hablantes nativos.

Kupisch (2013, pp. 203-204, *pass.*) cuestiona el concepto de hablante de herencia (cf. Otheguy y Zentella, 2012, p. 200; Otheguy, 2016) que, a su modo ver, se ha desarrollado en los EE. UU. a partir de datos esencialmente de individuos con bajo dominio de la lengua; de ahí que se describa a los bilingües de lenguas inmigrantes minoritarias como hablantes que, a menudo, no alcanzan de adultos un dominio *nativo* de la L1. Añade que, utilizando evidencias de investigaciones desarrolladas en Europa sobre la adquisición de lenguas minoritarias con datos más variados, los bilingües precoces no presentan en su habla mayores divergencias que los bilingües tardíos, e incluso algunos muestran un dominio semejante al monolingüe.

En todo caso, muchos de estos autores (Flores, 2014, p. 304; Putnam y Sánchez, 2013, p. 482; Rothman y Treffers-Daller, 2014, p. 97) admiten que el aducto reducido de la L1 (una insuficiente exposición a esta lengua) es el origen de esas diferencias de dominio lingüístico entre bilingües precoces de lenguas minoritarias y bilingües competentes o monolingües, aceptadas por la mayoría, como se vio más arriba.

### 3.3. La atrición: tipos y definiciones

En este trabajo se ha decidido utilizar *atrición* para traducir el término inglés *attrition*, que es el más empleado en la literatura anglófona, ampliamente mayoritaria en este tema (Köpke, 1999, p. 20). En los estudios en español *atrición* es una traducción frecuente, especialmente para el tipo del que nos ocupamos aquí, la individual intrageneracional (Bravo de Urquía, 1994; Cuza, 2001; Lipski, 2011; Montoya Abat y Jofre Cabello, 2003; Montrul, 2013), mientras que para la social intergeneracional aparecen otros términos como *deterioro* (Izquierdo Merinero, 2011; Moreno Fernández, 2009) o *desgaste* (Silva-Corvalán, 2006a). En los diccionarios bilingües las traducciones de *attrition* más reiteradas son ‘desgaste’, ‘erosión’ y ‘abrasión’; todas ellas comparten la idea de ‘deterioro por fricción’ con la palabra inglesa cuya definición es ‘erosion by friction’<sup>58</sup> o ‘process of reducing something’s strength or effectiveness through sustained attack or pressure’<sup>59</sup>. En medicina es habitual el uso en español de la palabra *atrición* con un sentido semejante al del inglés: ‘Erosión de la piel o de la dentadura por frotamiento’<sup>60</sup>. De hecho, es ese su valor etimológico: “lat. attritiō(em) [ad lat. 'junto a', 'hacia' + trī-/ter(ere) lat. 'frotar' + -tiō(em) lat. 'acción'] [...] En lat. clás. significa 'frotamiento', 'fricción’”<sup>61</sup>. Por tanto, *atrición* permite expresar de forma metafórica la fricción constante entre las dos lenguas en contacto, L1 y L2, es decir la influencia de la L2, factor que se revela determinante en el proceso. De acuerdo con Schmid (2006), un razonamiento similar parece haber determinado el uso del término *attrition* en inglés que proviene, como se expuso en 3.2.4., del campo de la geología y se refiere a la erosión de la corteza terrestre por la acción de agentes externos. En el caso de la atrición lingüística, haría referencia a la acción desgastante de una lengua sobre otra.

En opinión de investigadores como Ferrari (2010, p. 18) el término portugués *erosão* (también utilizado en ing. *erosion*) es más apropiado que *atrído* (traducción portuguesa del ing. *attrition*) “por não prefigurar uma explicação do fenómeno”<sup>62</sup> como resultado del contacto de lenguas y permitir la consideración de otras causas como la pérdida de *input*. Sin embargo, tanto la definición de la palabra inglesa *erosion* (‘The process of eroding or being eroded by wind, water, or other natural agents’<sup>63</sup>), como la de la española *erosión* (‘Desgaste o destrucción producidos en la superficie de un cuerpo por la fricción continua o violenta de otro’, DRAE)

---

<sup>58</sup> (Thesaurus, WordNet 3.0, Farlex clipart collection, 2003-2012 Princeton University, <http://www.thefreedictionary.com>)

<sup>59</sup> <http://www.oxforddictionaries.com/es/definicion/ingles/attrition>.

<sup>60</sup> Diccionario médico etimológico en línea de la Universidad de Salamanca, <http://dicciomed.eusal.es>.

<sup>61</sup> <http://dicciomed.eusal.es>.

<sup>62</sup> “por no prefigurar una explicación del fenómeno”.

<sup>63</sup> <http://www.oxforddictionaries.com/es/definicion/ingles/erosion>.

incluyen también la idea de fricción y no simplemente la decadencia. Otros términos utilizados en inglés son *language loss* (Sharwood Smith, 1989) y *regression* (Ramírez, 2003), en portugués *erosão* (Flores, 2007; Raso, 2003) y *atrito* (Araújo, 2004), en francés *attrition* (Köpke, 1999) y *restructuration* (Grosjean y Py, 1991) y en italiano *attrito* (Cardinaletti, 2005; Vaccaro, 2012, p. 5).

De acuerdo con Seliger (1996, p. 615) la atrición de la L1 es parte de un continuo junto con la adquisición de L1 y el bilingüismo o la adquisición de L2. Así, los avances en este campo contribuyen a nuestro conocimiento sobre el lenguaje y su pedagogía, y nos permitirán ayudar a los individuos que quieran mantener o recuperar una lengua. Sin embargo, a pesar del aumento de la investigación en atrición en los últimos quince años (Köpke y Schmid, 2013, p. 13), continuamos sabiendo mucho más sobre cómo se aprenden lenguas (la adquisición) que sobre cómo se pierden u olvidan (la atrición), algo que ya lamentaba Lambert (1982, p. 6) en los años ochenta.

Se trata, por tanto, de un proceso que afecta a numerosos hablantes y que es parte integrante del desarrollo lingüístico de los bilingües. Al igual que en el apartado anterior, el primer problema surge al intentar delimitar el fenómeno ya que existen al menos dos tipos de atrición, dos formas de enfocar su estudio. Como se presentó en 3.1, la atrición está claramente relacionada con el contacto de lenguas, pero hay que diferenciarla del desplazamiento o sustitución lingüística, como siempre han defendido de Bot y Clyne (1994, p. 19). Este fenómeno (*shift* en inglés) tiene lugar en comunidades y se produce a lo largo de varias generaciones; va siempre acompañado del deterioro o atrición de la lengua que se abandonará y será sustituida por otra, la lengua dominante. La muerte o extinción de la lengua desplazada significa su desaparición total cuando no es hablada en otros lugares (Moreno Fernández, 2009, pp. 246-247).

Este primer tipo de atrición a nivel social supone un proceso sociolingüístico de cambio descrito por autores como el mismo Moreno Fernández (*ib.*) o Silva-Corvalán (1994, 2011) en términos de simplificación, pérdida y transferencia de la lengua dominante. Dado que es un fenómeno intergeneracional, es necesario tener en cuenta que la segunda generación estará expuesta a una variedad de contacto ya modificada por el proceso de simplificación y transferencia (Köpke y Schmid, 2013, pp. 14-15). Por otro lado, el proceso de sustitución gradual de una lengua por otra en diversos dominios de utilización, hace que algunos padres dejen de hablar la L1 con sus hijos cuando estos comienzan la escuela (patrón de conducta del que tenemos un ejemplo entre nuestros participantes, v. 5.2.3.4.) o que sean los hijos quienes respondan en L2 cuando sus padres se dirigen a ellos en L1. De esta manera, en las comunidades



de inmigrantes muchos miembros de la segunda y tercera generación reciben un aducto reducido “due to early L2 exposure ... at the expense of L1 exposure”<sup>64</sup> (Gürel y Yilmaz, 2013, p. 37). Esto, como veíamos en 3.2.5., es considerado adquisición incompleta y no atrición propiamente dicha.

El tipo de atrición del que nos ocupamos aquí concierne a individuos de la primera generación de inmigrantes, que se trasladan pasada la pubertad a otro país cuya lengua empiezan a usar extensivamente de forma que se reduce el contacto con la L1. Es decir, se trata en este caso de un proceso de reestructuración de una L1 adquirida en condiciones normales, sin reducción de aducto y que se estudia en individuos de forma transversal o longitudinal (Gürel y Yilmaz, 2013, p. 37).

La distinción entre atrición social intergeneracional e individual intrageneracional marca dos enfoques diferentes en su estudio. La primera se encuadra claramente en la sociolingüística. La segunda, más interdisciplinaria (Köpke, 2004, p. 4), combina aproximaciones desde la lingüística aplicada, donde se examina como reverso del aprendizaje de L2 y desde la psicolingüística y el bilingüismo; todo ello, sin dejar de lado las aportaciones sociolingüísticas que han permitido incorporar a la investigación los factores sociales sin los cuales no se puede entender la atrición (Köpke y Schmid, 2013, p. 30).

Para esas mismas autoras (*ib.*, p. 15), la diferenciación entre atrición social e individual puede resultar en cierto modo artificial, ya que en muchos hablantes ambas actúan de forma simultánea, aunque variable. Coincide esa visión con el modelo *en cascada* de Gonzo y Saltarelli (1983), según el cual las lenguas se pierden por una combinación de atrición intrageneracional y desplazamiento intergeneracional.

Estos análisis llevan a Köpke y Schmid (2013, p. 16) a definir, a partir de una clasificación anterior de Köpke (2001, pp. 355, 367; 2007, p. 13), los tres perfiles de bilingüe que se pueden encontrar en los grupos de inmigrantes en cuanto a la forma en que se manifiesta la atrición de la L1 en cada uno de ellos:

- chez un immigré qui n’a aucun contact avec la L1, l’attrition est caractérisée surtout par le manque d’utilisation de la langue et se manifeste principalement par des difficultés d’accès au lexique (cf. aussi Schmid & Köpke 2009a) ;
- chez un sujet qui a surtout des contacts avec d’autres immigrés, l’attrition est davantage caractérisée par l’influence de la L2 et comporte des interférences à tous les niveaux linguistiques (voire des variantes de contact si la situation est stable, cf. Grosjean & Py 1991) ;

---

<sup>64</sup> “debido a la exposición temprana a la L2 ... a expensas de la exposición a la L1”.

- chez un sujet qui a un contact régulier avec des membres de la communauté d'origine, ce contact, même s'il est quantitativement peu important, suffit probablement pour maintenir la L1 en bon état de marche chez l'adulte, comme suggéré par la subtilité des effets constatés dans la plupart des études chez des immigrants adultes<sup>65</sup> (Köpke y Schmid, 2013, p. 16).

Como advierten las autoras (*ib.*), los hablantes no suelen encuadrarse de forma perfecta dentro las categorías por lo que prefieren hablar de tendencias más que de tipos. En todo caso, la primera clase de inmigrantes se corresponde con la atrición social, un fenómeno de cambio, como vimos, principalmente sociolingüístico que conlleva la reestructuración de la competencia favorecido por las modificaciones de la norma que se producen en las comunidades de inmigrantes. En otras palabras, cuando un número suficiente de hablantes de la comunidad empieza a usar los desvíos<sup>66</sup> de la norma monolingüe (las variantes de contacto), la nueva variedad de la L1 que resulta del proceso de atrición es reforzada y puede suponer el comienzo de un dialecto inmigrante. Los otros dos tipos se encuadran en lo que calificamos de atrición individual, proceso psicolingüístico que supone, sobre todo, dificultades de acceso a la L1 debido a la ausencia de contacto con la misma y algunas interferencias de la L2.

En la raíz de esta pluralidad están los diferentes patrones de emigración y asentamiento. Existe, por ejemplo, un proyecto Reino Unido-EE. UU. que pretende comparar las comunidades de varias generaciones de hispanohablantes en este último país, con los inmigrantes establecidos en el Reino Unido, adonde solo ha llegado aún una generación y no se han formado apenas comunidades; por ese motivo no se prevé el surgimiento de nuevas variedades de contacto como sucede en EE. UU. El objetivo es examinar la relación entre el tipo de emigración y la atrición individual (Cazzoli-Goeta y Young-Scholten, 2011, pp. 201-203; Cazzoli-Goeta *et al.*, 2010, *pass.*).

Asimismo, la clasificación es importante en el presente trabajo ya que el grupo que observamos, los inmigrantes españoles en Brasilia, no forman una comunidad, como se mostró

---

<sup>65</sup> “- en un inmigrante que no tiene ningún contacto con la L1, la atrición se caracteriza por la falta de utilización de la lengua y se manifiesta principalmente en dificultades de acceso léxico (cf. también Schmid y Köpke, 2009a);

- en un sujeto que tiene sobre todo contactos con otros inmigrantes, la atrición se caracteriza más bien por la influencia de la L2 e implica interferencias a todos los niveles lingüísticos (variantes de contacto si la situación es estable, cf. Grosjean y Py, 1991);

- en un sujeto que tiene contacto regular con miembros de la comunidad de origen, aun si ese contacto es poco importante en términos cuantitativos, probablemente es suficiente en el caso de un adulto para mantener la L1 en buen estado, como sugiere la sutileza de los efectos constatados en la mayor parte de los estudios realizados con inmigrantes adultos”.

<sup>66</sup> Se utiliza *desvío* como traducción del inglés *deviation*. Algunos autores, como, por ejemplo, Hernández García (1998), prefieren *desviación*; otros, como Blas Arroyo (2000) o López Morales (1994), eligen *desvío*. Tal vez el hecho de haber leído antes a estos autores nos haya hecho optar por esta última forma, que consideramos más *positiva*. Con respecto al sentido que se le atribuye en este estudio, v. 3.3.2.

en 2.4. y 2.5. Sus perfiles coinciden con los dos últimos, los correspondientes a la atrición individual. Aunque en ese sentido se acercan a los inmigrantes hispanohablantes en el Reino Unido, se diferencian de ellos en el tiempo transcurrido, ya que la inmigración española en Brasil comenzó en el siglo XIX, por lo tanto, hay más de una generación, aunque a partir de la segunda, están completamente asimiladas.

Con todo, Silva-Corvalán (1994, p. 212) que estudia el español de las comunidades de inmigrantes mexicanos en Los Ángeles, constata escasas modificaciones en la L1 de la primera generación; esos resultados parecen contradecir la hipótesis de Köpke y Schmid (2013, p. 16) según la cual la atrición en las comunidades de inmigrantes podría ser mayor puesto que la variedad modificada de la L1 se transforma en norma de referencia del grupo. Es lo que sucede en la situación estudiada por Py y Grosjean (2002, p. 25), el español de las comunidades de inmigrantes españoles en la Suiza francófona, y en las segundas y terceras generaciones de la comunidad estudiada por Silva-Corvalán (1994).

Así pues, los resultados de algunos estudios no permiten afirmar con certeza que una L1 plenamente adquirida, la de los inmigrantes de primera generación, pueda experimentar una atrición significativa, más allá de un reducido número de cambios (Gürel y Yilmaz, 2013, p. 38; Schmid, 2004, p. 239). De hecho, cabe plantearse si las variaciones en la L1 que implica la atrición afectan de alguna forma a las habilidades comunicativas del individuo en su interacción con hablantes nativos de esa lengua (cf. Köpke, 2004, p. 18). Para Cook (2003, p. 9), que, por otra parte, no utiliza el término *atrición*, la respuesta es negativa: “losing some aspect of the first language is only a disadvantage if it prevents the L2 user carrying out some activity successfully”<sup>67</sup>. Sin embargo, como veremos en 4.5.3, uno de los cambios que desencadena la atrición, el acento extranjero que perciben los hablantes nativos sin contacto con la L2 en la L1 de los emigrantes, sí puede ser inconveniente y genera en algunos casos indignación por ser identificados como extranjeros en su propio país. Así sucede con los participantes de Izquierdo Merinero (2011, pp. 79-80) y con uno del presente estudio (v. 5.1.2). También Py (1986, p. 169) en su estudio sobre emigrantes españoles en Suiza defiende la existencia de un conflicto entre la imagen que tiene el emigrante de sí mismo y la que tienen de él los no migrantes (v. 4.5.3.).

---

<sup>67</sup> “perder algún aspecto de la primera lengua solo es una desventaja si impide al usuario de L2 realizar alguna actividad de forma satisfactoria”.

Con todo, la clasificación más difundida de la atrición es la creada por de Bot y Weltens en 1985<sup>68</sup> (citado por Köpke y Schmid, 2004, p. 8) y que habitualmente es atribuida a van Els (1986)<sup>69</sup>. Los criterios utilizados son lengua afectada (L1 o L2) y ambiente lingüístico (de L1 o de L2). Resultan cuatro tipos de atrición de los cuales la reversión (pérdida de L2 en ambiente de L2 por emigrantes mayores) y la pérdida de dialecto (pérdida de L1 en ambiente de L1) han sido los menos estudiados; la mayoría de las investigaciones se han centrado en los dos tipos restantes, atrición de la L1 en ambiente de L2 y atrición de L2 en ambiente de L1. Las autoras mencionadas sugieren que esta taxonomía puede haber perdido su utilidad (*ib.*, p. 9).

Según Gürel y Yilmaz (2013, p. 38) las discrepancias entre investigadores se deben a sus diferentes percepciones de la atrición. Veamos, pues, algunas de las definiciones propuestas, comenzando por la de estas autoras, para quienes la atrición “must be perceived as an unconscious rearrangement or restructuring of the L1 grammar due to L2 contact, but not as a drastic loss/decay as in the case of pathological conditions”<sup>70</sup>. Destacan, por tanto, el papel de la L2 como origen del cambio, punto de vista que compartimos en este estudio; reconocen, no obstante, que en algunos casos la atrición se debe a inestabilidades en la L1 que favorecen el proceso.

La definición de Hamers y Blanc (2000, pp. 76-77) aporta la visión de la atrición como continuo de regresión lingüística<sup>71</sup> que va desde leves problemas de acceso, hasta la pérdida total de la lengua, algo que solo es posible en niños de poca edad o en caso de patologías. Este enfoque permite integrar la gran variación individual que se suele observar en los grupos investigados (cf. Köpke, 1999, p. 141; Yilmaz, 2013a, p. 75) (v. 4.2. y 5.1.1.).

En cuanto a los problemas de acceso, para algunos autores como Sharwood Smith y van Buren (1991, pp. 18-23), es así como se manifiesta la atrición, la cual no implica cambios en el conocimiento, en el sistema de la L1, sino dificultades de recuperación de la forma o estructura adecuada. Esta cuestión está relacionada con el debate sobre competencia y desempeño que será mencionado más adelante (v. 3.3.4.).

Definiciones más recientes como la de Schmid y Jarvis (2014, p. 729) proponen una perspectiva más global a la hora de interpretar la atrición y sus consecuencias, incorporando

---

<sup>68</sup> DE BOT, K. y WELTENS, B. (1985). “Taalverlies: Beschrijven versus verklaren”. *Handelingen van het 38e Nederlands Filologencongres* (pp. 51-61).

<sup>69</sup> Por ejemplo, Flores (2008, pp. 7-8).

<sup>70</sup> “debe ser vista una reorganización o reestructuración inconsciente de la gramática de la L1 debida al contacto con la L2, pero no como la pérdida o deterioro drástico que se produce en condiciones patológicas”.

<sup>71</sup> Cf. apartado 3.2.3.

efectos de procesamiento, influencia interlingüística, cambios en el sistema y otros resultados como disfluencias y acento extranjero:

When (monolingual) native speakers leave their country of origin, take up life in a different linguistic environment, become bilingual and consequently have less input in and make less use of their first language (L1), they often find this language changes. This change can manifest itself in lexical access difficulties, disfluency phenomena, cross-linguistic interference, increased optionality in grammatical features and a foreign accent (among other things). The linguistic development experienced in such situations is commonly referred to as L1 ATTRITION. It has often been described as a selective process (e.g. Sorace, 2005; Tsimpli, 2007) which affects different components of linguistic knowledge in a different order, at a different rate and to different extents (Paradis, 2007), and which is sensitive to external factors such as age of emigration, length of residence and amount of L1/L2 exposure<sup>72</sup>.

Es relevante destacar que en ninguna de las dos últimas definiciones de atrición que acabamos de presentar aparece la palabra *pérdida*. Se adivina en ello la intención de mostrar que el término pérdida no refleja el proceso de cambio que produce la atrición. Schmid (2002, p. 79), Seliger (1989, p. 175; 1991, p. 238) y Sharwood Smith (1983a, p. 226), entre otros, consideran que existe una parte de creatividad importante que permite desarrollar nuevas reglas, de tal forma que “the native speaker or ex-native speaker may end up with an enriched set of resources by combining the best of both systems”<sup>73</sup> (*ib.*).

A modo de resumen, recogemos una de las definiciones más compactas, propuesta por Köpke y Schmid (2004, p. 5), según la cual el sentido estricto de atrición es “the non-pathological decrease in proficiency in a language that had previously been acquired by an individual, i.e. intragenerational loss”<sup>74</sup>. Completan la formulación subrayando algo ya mencionado anteriormente: la atrición debe ser distinguida de cambio, desplazamiento, pérdida y muerte lingüística, fenómenos sociales que se producen en comunidades a lo largo de varias generaciones.

---

<sup>72</sup> “Cuando hablantes nativos (monolingües) abandonan su país de origen, retoman su vida en un medio lingüístico diferente, se convierten en bilingües y, consecuentemente, tienen menos aducto de su primera lengua (L1) y la usan menos, se encuentran a menudo con que esa lengua cambia. Este cambio se puede manifestar en dificultades de acceso, fenómenos de disfluencia, interferencia interlingüística, aumento de la opcionalidad gramatical y acento extranjero (entre otras cosas). El desarrollo lingüístico experimentado en estas situaciones es denominado habitualmente ATRICIÓN DE LA L1. Con frecuencia ha sido descrito como un proceso selectivo (e.g. Sorace, 2005; Tsimpli, 2007) que afecta a distintos componentes del conocimiento lingüístico con diferente orden, ritmo y alcance (Paradis, 2007), y que es sensible a factores externos como edad de emigración, duración de la residencia en el país de acogida y exposición a la L1 y la L2”.

<sup>73</sup> “el hablante nativo o exnativo puede acabar con un conjunto enriquecido de recursos combinando lo mejor de ambos sistemas”.

<sup>74</sup> “la reducción no patológica de la competencia en una lengua previamente adquirida por un individuo, es decir, pérdida intrageneracional”.

### 3.3.1. Las causas: falta de uso e influencia de la L2

Algunas definiciones de atrición, como la de Schmid y de Bot (2004, p. 210), se han centrado en la falta de uso como factor determinante en el proceso de reducción del dominio de la L1. Otras, como la de Seliger y Vago (1991, p. 4), han focalizado el aumento de uso de la L2 que debilita la L1. Ambos enfoques pueden ser considerados complementarios y apuntan a las dos causas de la atrición que identifican Sharwood Smith y van Buren (1991, p. 22): la privación de aducto de la L1 y la influencia interlingüística. De acuerdo con Schmid y Köpke (2009, pp. 228-229), dichos procesos han desempeñado un importante papel a la hora de explicar la atrición, tanto desde el punto de vista estructural, como desde el psicolingüístico. En el primer caso coinciden con los denominados cambios inducidos interna y externamente. En el segundo caso, son interpretados como dos procesos cognitivos: falta de uso de la L1 e influencia de la L2. Según Köpke (2004, p. 17), dentro de un marco neuropsicolingüístico, el primer factor lleva a la desaparición del rastro de la memoria, o a una elevación del umbral de activación que hace que el elemento resulte inaccesible, tal y como lo plantea Paradis (2004, 2007) en su hipótesis del umbral de activación (*Activation Threshold Hypothesis*). La influencia de la L2 modifica la L1 como prevé la teoría de la interferencia.

Ante esa dicotomía surge una controversia sobre cuál de los dos factores mencionados origina la atrición, la falta de uso o la influencia de la L2. No obstante, la muy improbable situación de la isla desierta propuesta por Sharwood Smith y van Buren (1991, p. 22) es la única circunstancia que permitiría comprobar que la falta de uso es causa suficiente: un hablante nativo sin oportunidad de leer u oír su L1, de comunicarse con otros hablantes nativos o de interactuar en otras lenguas, lo cual le llevaría a una especie de *atrofia* lingüística (Schmid y Köpke, 2009, p. 211). Con todo, incluso en ese inverosímil caso, el individuo podría hablar consigo mismo (Köpke, 2004, p. 17). Así, la situación normal que estamos en condiciones de observar, la de los emigrantes, es más compleja e implica no solo la falta de exposición a la L1, sino el segundo factor mencionado anteriormente, la presencia de una L2; se trata, en otras palabras, de un contexto de bilingüismo.

De lo expuesto en el párrafo anterior se deduce que ambos factores, uno interno, la falta de uso, y otro externo, la influencia de la L2, deben influir en menor o mayor medida en la gestación del proceso de atrición. Según Schmid y Köpke (2009, p. 211), ambos son necesarios; el primero origina problemas de acceso, el segundo, interferencia de la L2 y otros efectos asociados al bilingüismo (Schmid y Jarvis, 2014, p. 730). En el mismo sentido, Treffers-Daller (2009, p. 71) puntualiza que lo más probable es que existan causas múltiples de los cambios

que se producen en las lenguas en contacto, de ahí que con frecuencia los investigadores no consigan dilucidar si el origen es interno o externo.

El hecho de que los inmigrantes que viven aislados, sin contacto apenas con la L1, presenten apenas problemas de acceso léxico y, sin embargo, aquellos que la usan habitualmente con otros inmigrantes experimenten interferencias a todos los niveles lingüísticos, como señalaban Köpke y Schmid (2013, p. 16) en 3.3., parece indicar que la influencia de la L2 es la principal responsable de la atrición. Es la misma tesis de Sharwood Smith (1983a, p. 229), quien defiende que la transferencia de la L2 es un proceso fundamental en la atrición. Así lo muestran la mayoría de los estudios examinados por Köpke (2004, p. 19), en los que las evidencias permiten a sus autores atribuir la atrición a la interferencia de la L2 en diversos pares de lenguas (volveremos a ello en 3.4.1).

La explicación propuesta por Stolberg y Münch (2010, pp. 29-30) aporta evidencias en este mismo sentido. A su modo de ver, el sorprendente buen estado de conservación de la competencia en la L1/alemán de su informante tras cincuenta años de residencia en los EE. UU., se debe precisamente a no hablarlo. La falta de uso le había originado problemas de recuperación léxica y algunos signos de atrición, pero mantenía estructuras sintácticas complejas y las marcas de caso. Para las autoras (*ib.*), el hecho de que otros hablantes que habitualmente usan las dos lenguas (alemán e inglés) presenten menos problemas de acceso léxico, pero más fenómenos de cambio y una mayor tendencia a la convergencia de sus sistemas lingüísticos, revela que “not speaking German in the USA helped preserve BJ’s L1 fairly unchanged”<sup>75</sup> (*ib.*, p. 30). Es decir, el factor que parece determinar un mayor grado de atrición es el uso de la L1 en contextos bilingües —el modo bilingüe que plantea Grosjean (1989, p. 8; 2001)— en los cuales se da una mayor tendencia a la alternancia y la mezcla de código, y se produce más interferencia de la L2, como sugieren los resultados de de Leeuw (2009, p. vi) en el plano fonético (v. 3.6.4.).

Asimismo, Gürel y Yilmaz (2013) consideran que la atrición de la L1 depende esencialmente del contacto con la L2, el cual produce una reestructuración inconsciente de la gramática de la L1. Los resultados de su investigación sobre la L1 de inmigrantes turcos en EE. UU. y Canadá (L2/inglés), y en los Países Bajos (L2/holandés) aportan evidencias que sostienen dicha hipótesis.

El modelo dinámico de multilingüismo de Herdina y Jessner (2002, p. 28) califica de *obvia* la idea de que dos sistemas lingüísticos no pueden coexistir sin influirse mutuamente. El

---

<sup>75</sup> “no hablar alemán en los EE. UU. ayudó a preservar la L1 de BJ sin apenas cambios”.

proceso es, por un lado, psicolingüístico y, como tal, subjetivo y variable, determinado por la capacidad del individuo para adquirir y dominar dos o más lenguas; por otro lado, también intervienen los factores sociolingüísticos.

Raso (2003, pp. 9-10), aunque solo analiza los fenómenos debidos a la interferencia de la L2, recuerda que también influyen en el proceso de erosión la reducción de aducto de la L1, tanto en cantidad como en calidad, y la simplificación. Schmid (2002, p. 16), por su parte, llega a la conclusión de que es imposible determinar qué factores, internos o externos, ejercen más influencia en la atrición, especialmente en el caso de las lenguas analíticas como el inglés. Igualmente, Cazzoli-Goeta y Young-Scholten (2011, p. 224) piensan que las causas internas nunca pueden ser descartadas.

La hipótesis del umbral de activación de Paradis (2007) supera en cierto modo la controversia ya que, con ella, la falta de uso de la L1, al elevar los umbrales de activación de esta lengua, es la responsable tanto de la interferencia de la L2 como de los vínculos más débiles entre las representaciones semánticas y fonológicas (Schmid y Köpke, 2009, p. 228).

### **3.3.2. Cómo se manifiesta la atrición: fenómenos intralinguales e interlinguales**

De acuerdo con Andersen (1982, p. 91) el habla afectada por la atrición se caracteriza, en general, por no seguir la norma<sup>76</sup>. Es decir, presenta una serie de desvíos que abarcan diversos ámbitos, como los mencionados por Schmid y Jarvis (2014, p. 729), en la definición antes presentada (v. 3.3.). Para ellos, la atrición se manifiesta habitualmente en forma de acento extranjero, dificultades de acceso, fenómenos de disfluencia, interferencias interlingüísticas y aumento de la opcionalidad gramatical, entre otros fenómenos.

Con el objetivo de catalogar todos estos cambios que la atrición produce en la L1, autores como Seliger y Vago (1991, pp. 7-11) y Silva-Corvalán (1994, pp. 92, 133) distinguen entre procesos internos y externos, los cuales pueden ser identificados respectivamente con los procesos de atrición intrasistema e intersistema ya señalados por Preston (1982, p. 79). De este modo, se pueden clasificar los desvíos de la norma que aparecen en el habla de los inmigrantes en dos tipos: intralinguales, debidos a causas internas, e interlinguales, debidos a causas externas, esto es, la influencia de la L2. Entre los primeros están fenómenos como la simplificación, la hipergeneralización, la regularización y la sustitución de formas sintéticas por analíticas o perifrásticas; entre los segundos se cuentan la transferencia o interferencia y la

---

<sup>76</sup> A propósito del concepto de norma que manejamos véase el apartado 4.5.



convergencia. Sin embargo, dado que no existe uniformidad terminológica se hace necesario explicitar con qué sentido se emplean esos términos en el presente trabajo.

Se consideran desvíos intralinguales elementos similares a los que Carvalho (2014, p. 272) o Keijzer (2008, p. 103) denominan *nonstandard forms*, formas o estructuras agramaticales no aceptadas en la lengua general o estándar, no atribuibles al contacto y que se pueden encontrar también en variedades monolingües. No se hará un análisis exhaustivo de las categorías mencionadas (simplificación, hipergeneralización, regularización, análisis) puesto que se apartan del objetivo del estudio que pretende centrarse en la influencia de la L2.

De los fenómenos interlinguales, transferencia e interferencia son los términos utilizados con más frecuencia para hacer referencia a un mismo proceso, la incorporación de elementos<sup>77</sup> de una lengua a otra, lo cual produce de acuerdo con Silva-Corvalán (1994, p. 4) una reestructuración de los subsistemas implicados (cf. de Bot *et al.*, 2007). Dentro del área de la atrición es frecuente el empleo de ambos términos como equivalentes: por ejemplo, Cherciov (2011, p. 20), Dostert (2009), Gürel (2002, p. 1), Köpke (1999, *pass.*) o Montrul (2013, pp. 117, 233, 324). Así los utilizaremos en este trabajo. Schmid (2014) también utiliza ambos términos, pero con mayor frecuencia *interferencia* (*id.*, 2002, p. 79)

to designate any kind of utterance that deviates from an assumed norm of a monolingual standard. ‘Interference’ thus means any kind of disturbance in the production of an utterance, but makes no preliminary claims as to the origins of that disturbance — whether it is an effect of interlanguage, of internal language change, or of momentary inaccessibility of some part of the linguistic system<sup>78</sup>.

Para evitar esta ambigüedad, reservaremos los términos interferencia o transferencia para referirnos a los fenómenos que sean considerados resultado de la influencia de la L2; para el conjunto de los fenómenos analizados (tanto los intralinguales como los interlinguales) utilizaremos a modo de hiperónimo la expresión *desvíos de la norma* ya que la noción de divergencia, alejamiento o separación de una determinada norma (en el sentido de uso habitual, estándar, v. 4.5.), está presente en un gran número de definiciones de interferencia, atrición y contacto lingüístico, ya desde la fundacional de Weinreich (1953, p. 1): “Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals ... as a

---

<sup>77</sup> Se trata de elementos de todo tipo: desde fonéticos a semánticos y pragmático-discursivos, formas (unidades léxicas simples o complejas, morfemas independientes o ligados), reglas o significados, e incluso conceptos (Cook, 2003; Pavlenko, 2004).

<sup>78</sup> “para designar cualquier clase de enunciado que se desvía de lo que se asume como norma de un estándar monolingüe. ‘Interferencia’, por tanto, se refiere a cualquier tipo de alteración en la producción de un enunciado, pero no hace asunciones preliminares sobre el origen de la misma —si es efecto de interlengua, de cambio lingüístico interno o de inaccesibilidad momentánea de algunas partes del sistema de la lengua—”.

result of language contact, will be referred to as INTERFERENCE phenomena”<sup>79</sup>. Por otra parte, el término *error*, utilizado por Köpke (1999) o Schmid (2002, 2004) también resulta inadecuado, ya que como la propia Schmid (2002, p. 79), advierte

the apparently obvious label 'mistake' goes very much against the grain. Evidently, if language attrition is to be considered a phenomenon of language contact — and what else could it be? — the prescriptive attitude implied through this term is inappropriate. Language attrition might equally well be viewed as a creative process leading to a new variety of the language(s) of an individual<sup>80</sup>.

Otros autores, desde una perspectiva neurolingüística, utilizan interferencia. Paradis (2004, pp. 187-188) establece una diferencia entre interferencias estáticas y dinámicas (errores de desempeño que se producen durante el procesamiento). Define las primeras acudiendo de nuevo a la idea de desvío de la norma (“deviant elements with respect to the native English unilingual norm”<sup>81</sup>, *ib.*, p. 188). En respuesta a las críticas que se hacen sobre las connotaciones negativas del término *desvío*<sup>82</sup>, Paradis (*ib.*, p. 235) aclara que lo usa con el sentido estadístico del término, sin que implique ningún juicio de valor. Es ese el sentido que se le da en este estudio: elementos que se desvían de la forma en que los usa la mayoría de los hablantes nativos monolingües (*ib.*). Según el autor, también se producen en monolingües entre registros distintos.

En Grosjean (1989, p. 9) aparece la misma terminología e igual definición como *desvíos*. Sin embargo, más adelante (*id.*, 2012, p. 11) sugiere usar *transferencia* para las interferencias estáticas y reservar *interferencia* para las dinámicas. Define las primeras como rastros *permanentes* de la otra lengua a cualquier nivel, desde el fonético al prosódico, en el habla de un bilingüe y las segundas como “intrusiones efímeras” (*ib.*, p. 15). Para diferenciarlas propone realizar pruebas con juicios de aceptabilidad, algo que no se consideró adecuado en esta investigación (en 4.4.2. se exponen las razones).

En las corrientes sociolingüísticas es habitual la diferenciación entre transferencia e interferencia en el mismo sentido que lo hacía Grosjean (2012). Así lo hacen Moreno Fernández (2009, pp. 254-256) o Silva-Corvalán (2001, p. 269).

---

<sup>79</sup> “Aquellos casos de desvío de las normas de cualquiera de las lenguas que ocurren en el habla de bilingües ... como resultado del contacto lingüístico serán denominados fenómenos de interferencia”.

<sup>80</sup> “la etiqueta aparentemente obvia de ‘error’ va a contracorriente. Evidentemente, si se considera que la atrición es un fenómeno de contacto lingüístico —¿y qué otra cosa podría ser?— la actitud prescriptiva que implica ese término es inapropiada. La atrición lingüística puede ser vista igualmente como un proceso creativo que lleva a una nueva variedad de la lengua o lenguas de un individuo”.

<sup>81</sup> “elementos que se desvían con respecto a la norma nativa monolingüe del inglés”.

<sup>82</sup> Por ejemplo, la de Moreno Fernández (2009, p. 255), el cual considera que desvío de la norma “no se corresponde ni con la extensión ni con la intensidad del fenómeno”. Se trata, en su opinión, de comportamientos lingüísticos *habituales* o *naturales* en comunidades bilingües.

Thomason y Kaufman (1988) establecen una distinción entre interferencia estructural y préstamo. La primera tiene lugar de L1 a L2 en situaciones de desplazamiento a la L2 y se produce a todos los niveles, fonológico, morfológico y sintáctico. El préstamo consiste en la incorporación de elementos, principalmente léxicos, de la L2 a la L1 en situaciones de mantenimiento de la L1. Silva-Corvalán (2011, pp. 295-296) apunta algunos problemas de este modelo: en algunas situaciones de bilingüismo social es difícil determinar cuál es la lengua nativa y no tiene en cuenta la posibilidad de bilingüismo cíclico y sus niveles dinámicos de competencia (v. 3.2.3.). Por otro lado, en su opinión, la dicotomía no se justifica ya que los cambios estructurales son posibilitados por el préstamo léxico; no existe una línea divisoria entre léxico y sintaxis, sino un continuo. Formula, en su lugar, una definición de transferencia como “copia de algún elemento lingüístico de una lengua en otra lengua” (*ib.*, p. 300). Se produce cuando los hablantes perciben un paralelismo entre elementos de dos lenguas en contacto, los cuales deben tener un componente semántico común.

Existen, igualmente, investigadores que evitan la utilización de ambos términos. Así, por ejemplo, Py y Grosjean (2002, pp. 20-21) encuentran inadecuado encarar los fenómenos de mezcla lingüística de forma negativa, como fracasos. En consecuencia, emplean la denominación *variante de contacto*. Cook (2000) va más allá y afirma que no se produce transferencia de ítems de una lengua a otra, sino que se crea por fusión algo diferente.

Sharwood Smith (1983c, p.193; 1989, p. 185) plantea la denominación de *influencia interlingüística* que incluye préstamos, transferencia de L1 a L2 y de L2 a L1, y estrategias de evitación de ciertas estructuras, concepto que será utilizado en nuestro análisis. Sharwood Smith y Kellerman (1986, p. 1) adoptan el término y prescinden de interferencia por sus connotaciones negativas; sugieren usar transferencia únicamente para la incorporación de elementos de una lengua a otra.

Herdina y Jessner (2002, p. 29) presentan dentro de su modelo dinámico de multilingüismo un nuevo término, *interacción interlingüística*, el cual amplía su alcance con respecto a influencia interlingüística e incluye la alternancia de código. Distinguen asimismo entre transferencia e interferencia. La primera describe el resultado de la interacción dinámica entre dos o más lenguas y consta de dos tipos; por un lado, aquella que tiene un efecto positivo en el aprendizaje dado que las estructuras en L1 y L2 son iguales; por otro, la transferencia negativa que se produce cuando las estructuras son diferentes y, por tanto, conducen al aprendiz a desvíos de la lengua estándar. La interferencia, sin embargo, se refiere a los fenómenos “which are not

reducible to either of the language systems involved”<sup>83</sup> (*ib.*) y describe el procesamiento lingüístico no una estructura.

El segundo fenómeno interlingual es la convergencia. De acuerdo con Gürel y Yilmaz (2013, p. 42), la atrición en adultos debe ser entendida como convergencia hacia la L2. Su origen está en la interferencia de la L2 que lleva a una reestructuración inconsciente de la gramática del hablante siguiendo patrones de la L2 (Huffines, 1991, p. 136; Leisiö, 2001). Con este mismo sentido aparece en Cherciov (2011) y así la entendemos aquí.

Pavlenko (2004, p. 47) sitúa la convergencia entre los procesos de influencia interlingüística y la identifica con la creación por fusión o combinación de nuevos elementos o estructuras distintos de la L1 y de la L2. No la considera, no obstante, evidencia de atrición.

Para Silva-Corvalán (1994, pp. 4-5; 2001, p. 274) la convergencia consiste en la aproximación de determinados aspectos de la gramática de dos lenguas de forma que se consigue similitud estructural. A su entender, no siempre se debe a la transferencia, también puede ser resultado de cambios inducidos internamente. De forma similar la interpretan Bullock y Toribio (2004, p. 91). En opinión de Moreno Fernández (2009, p. 256), el término convergencia alude preferentemente a las transferencias de estructuras gramaticales.

Con todo, en ocasiones no es fácil distinguir entre los cambios debidos a la influencia de la otra lengua y aquellos producidos por modificaciones dentro del propio sistema (Schmid y de Bot, 2004, pp. 212-213). Por un lado, como señalan Otheguy (2011, p. 522) y Silva-Corvalán (1994, p. 2), la inclinación teórica del lingüista determina el peso que confiere a las causas externas o internas. Más adelante veremos cómo los modelos sociolingüísticos tienden a favorecer las causas internas (la teoría de la simplificación) y los psicolingüísticos, la interferencia de la L2 (v. 3.4.). Por otro, pueden intervenir varios fenómenos al mismo tiempo (Selinker, 1972, p. 221), sin olvidar las dificultades propias del análisis del discurso libre espontáneo que no nos permiten identificar lo que el hablante hubiera querido decir y por qué (Köpke, 1999, p. 165) (v. 4.5.1.).

### **3.3.3. La atrición por niveles lingüísticos**

En general, se acepta que la atrición no se produce al azar, sino que es un proceso selectivo en el que algunos aspectos de la L1 parecen ser más vulnerables que otros (Köpke y Schmid, 2004, p. 15; Hamers y Blanc, 2000, p. 78; Seliger, 1991, p. 228). Gran parte de la literatura está de acuerdo en que la atrición aparece antes y de forma más profunda en el léxico, y que solo en

---

<sup>83</sup> “que no se pueden reducir a ninguno de los sistemas lingüísticos implicados”.

fases más avanzadas afecta a los niveles morfológico y sintáctico (Andersen, 1982, p. 113; Hutz, 2004, p. 193; Köpke, 1999, p. 115; Köpke y Schmid, 2009, pp. 211-212; Schmid y de Bot, 2004, p. 215; Weinreich, 1953, p. 56).

Se han propuesto varias explicaciones para este hecho. Hutz (2004, p. 201), por ejemplo, lo atribuye a la condición de clase abierta del léxico: al constituir un conjunto infinito, nunca se puede adquirir por completo, aunque el hablante sea plenamente competente; de ahí que sus elementos sean más fácilmente transferibles y, por lo tanto, más susceptibles de experimentar atrición. La morfología y la sintaxis, por el contrario, forman un conjunto finito de elementos y reglas, de tal modo, que su adquisición se puede dar por completa antes de la emigración. Köpke (1999, p. 328) defiende una hipótesis similar tomando como base trabajos con imaginología cerebral según los cuales podrían existir en zonas en el cerebro predestinadas a la adquisición de la morfosintaxis; los conocimientos almacenados en ellas tendrían mayor estabilidad y resistencia a la interferencia que el léxico, cuya adquisición continuaría a lo largo de la vida. Añade la autora (*ib.*) que el léxico también podría resultar más afectado por la poca frecuencia de uso que la gramática, dado que las palabras funcionales son menos numerosas y por ello más frecuentes que las palabras de contenido.

De acuerdo con Schmid (2004, pp. 240-241), otra explicación es que los test usados para evaluar el repertorio léxico sean más eficaces para detectar problemas que las técnicas de evaluación utilizadas en los niveles morfológico y sintáctico. Así, la imagen que se ha obtenido en las investigaciones no ha sido totalmente correcta.

Por otro lado, como ya advertía Weinreich (1953, p. 67) es difícil cuantificar y comparar las interferencias en los diferentes niveles. En esa misma línea, Schmid y Köpke (2009, p. 212) plantean que ninguna investigación longitudinal ha podido determinar la cronología de la atrición; no sabemos, por tanto, si efectivamente el léxico es el primer nivel afectado por la atrición. Además, la comparación entre niveles lingüísticos no tiene sentido en su opinión, ya que sus unidades no son comparables: “How does the ‘forgetting’ of a certain number of lexical items score in relation to the erosion of some morphological rule?”<sup>84</sup> (*ib.*).

Asimismo, existen explicaciones del proceso selectivo de la atrición basadas en la noción de gramática universal, la cual contiene un conjunto de principio fijos y algunos parámetros abiertos que se definen durante la adquisición de la L1. Esos parámetros pueden ser marcados o no marcados y, a menos que la evidencia del aducto muestre lo contrario, se prefiere el valor no marcado. En el caso de la atrición, investigaciones como las de Seliger (1989, 1991) indican

---

<sup>84</sup> “¿Cómo se puntúa el ‘olvido’ de un cierto número de elementos léxicos con relación a la erosión de una regla morfológica?”.

que durante ese proceso se produce un reposicionamiento (*resetting*) de parámetros marcados de la L1 que pueden pasar a tener un valor no marcado para equipararse con equivalentes de la L2. Esto sería resultado del aducto interlingüístico que activa un procedimiento de copia de la L2 a la L1 (Sharwood Smith y van Buren, 1991, pp. 25-27).

Más recientemente se ha aplicado el minimalismo chomskiano con la hipótesis de la interfaz (Montrul, 2002, 2004a; Tsimpili, 2007; Tsimpili, Sorace, Heycock y Filiaci, 2004). Este modelo diferencia entre rasgos semánticamente importantes o *interpretables* y aquellos sin contenido semántico o *no interpretables*. Los resultados de estas investigaciones indican que la atrición afecta a las interfaces entre sintaxis y semántica o sintaxis y discurso, es decir, los rasgos interpretables; por el contrario, los rasgos puramente sintácticos o formales, no interpretables, son más resistentes a la atrición y permanecen estables. La explicación estaría en el procesamiento menos eficiente de los bilingües cuya habilidad para integrar información sintáctica y discursiva se vería reducida y, consecuentemente, resultaría más lenta que en los monolingües. No obstante, han surgido cuestionamientos de la hipótesis como el de Gürel (2011) que considera problemática la ausencia de distinción teórica entre los fenómenos de interfaz y los estrictamente sintácticos (*narrow syntax*) e incluso llega a dudar de la existencia de rasgos *puros* que no impliquen ninguna interfaz. En el mismo sentido, Montrul (2011) insiste en que las definiciones son vagas y resulta difícil delimitar qué interfaz opera en cada caso. Por otra parte, existen estudios cuyos resultados evidencian que la atrición no se limita a la interfaz sintaxis-discurso, sino que alcanza a la sintaxis propiamente dicha. La investigación de Cazzoli-Goeta y Young-Scholten (2011, pp. 222) evidencia cambios en la subcategorización de algunos verbos. La de Iverson (2012, p. 135) muestra la pérdida de la flexibilidad del orden de palabras del español, es decir, atrición a nivel puramente sintáctico; asimismo, contradice la hipótesis el procesamiento del participante que no es significativamente más lento que el del grupo de control monolingüe (v. 3.4.1. y 5.1.5.3.1.).

### **3.3.4. ¿Problemas de acceso o pérdida de competencia?**

Una cuestión ampliamente discutida es el verdadero alcance del proceso que nos ocupa: ¿los cambios que produce la atrición suponen una modificación de la competencia lingüística representacional o se sitúan al nivel del desempeño? Se trata de saber si la atrición consiste en una verdadera pérdida de conocimiento lingüístico o apenas en una reducción de la accesibilidad.

Schmid y Köpke (2013, pp. 2-3) señalan la importancia de este debate dentro del marco teórico que defiende una facultad innata para la adquisición del lenguaje, a diferencia de

aquellos que conciben adquisición y atrición como procesos determinados principalmente por el uso, para quienes la cuestión es irrelevante. Así, para los primeros la pérdida lingüística sigue principios universales y coinciden en estimar que la atrición de bilingües tardíos se limita a fenómenos de interfaz, pero no afecta a la sintaxis pura (Tsimpli *et al.*, 2004). Desde los enfoques psicolingüísticos, el interés se centra más en el grado de las dificultades de acceso o desempeño que en el conocimiento subyacente o competencia. No obstante, Schmid y Köpke (*ib.*) recuerdan que los datos proporcionados por las investigaciones sobre atrición coinciden al mostrar que el sistema de la L1 una vez adquirido y estabilizado (proceso que suele considerarse completo en torno a los doce años, v. 3.6.1.) ya no es vulnerable a la atrición de la competencia, pero puede verse afectado por la transferencia interlingüística.

Para Gürel y Yilmaz (2013, p. 38) el desacuerdo se origina en las diferentes percepciones que los investigadores tienen de la atrición. Desde su punto de vista, este proceso “must be perceived as an unconscious rearrangement or restructuring of the L1 grammar due to L2 contact, but not as drastic loss/decay as in the case of pathological conditions”<sup>85</sup>. De este modo, consideran que cualquier fluctuación en las apreciaciones lingüísticas de los informantes puede indicar que están *incubando* la atrición.

Uno de los autores que más se han ocupado de este asunto es Sharwood Smith (1983a, pp. 224-225). Para él ciertos indicios de atrición pueden ser atribuidos a problemas de activación o acceso en línea (lo que denomina “a deviant or unusual use of psycholinguistics ‘traffic rules’”<sup>86</sup>) a un conocimiento intacto; otras señales se pueden deber a un cambio de la competencia, es decir, a un conocimiento transformado. Basándose en dicha dicotomía, este mismo autor (*id.*, 1983b, p. 51) propone tres etapas del proceso de atrición: una primera en la cual se producen desvíos de desempeño, mientras que la competencia permanece estable; una segunda etapa transicional en la que la variedad estándar de la L1, todavía disponible si las circunstancias lo exigen, convive con una nueva variedad condicionada externamente; y una tercera etapa en la que surge una nueva competencia que puede suponer una pérdida de estructuras o un aumento del repertorio.

Con todo, como advierte Köpke (1999, pp. 109-110) muchas investigaciones no han analizado esta cuestión y otras con adultos no han permitido constatar la existencia de la tercera etapa. Los resultados de su propio estudio solo muestran problemas de desempeño originados por dificultades de acceso. Igualmente, Altenberg (1991) y Yilmaz (2013a) encuentran una

---

<sup>85</sup> “debe ser visto como una reorganización o reestructuración inconsciente de la gramática de la L1 debida al contacto con la L2, pero no como la pérdida o deterioro drásticos que tienen lugar en situaciones patológicas”.

<sup>86</sup> “un uso desviado o inusual de las ‘reglas de tráfico’ psicolingüístico”.

competencia intacta en su mayor parte. Major (1992) verifica atrición en el VOT (tiempo de inicio de la sonoridad) por influencia de la L2 en el registro informal, pero no en situaciones formales; por lo tanto, parece corresponder a la segunda etapa, como sucede en el trabajo de Grosjean y Py (1991) que evidencia apenas cierto grado de reestructuración. Gürel (2004), sin embargo, confirma la reestructuración de las opciones de correferencialidad de los pronombres expresos del turco/L1 siguiendo el modelo del inglés/L2. También las investigaciones con niños presentan cambios notables en la competencia (Kaufman y Aronoff, 1991; Seliger, 1991; Vago, 1991).

Si en el nivel de la competencia la atrición supone una reestructuración del conocimiento lingüístico subyacente, en el nivel del desempeño tiene como resultado dificultades en el control de ese conocimiento y puede producir, según Köpke y Schmid (2004, p. 21) dos tipos de fenómenos: dificultades para encontrar palabras, dado que se reduce la accesibilidad léxica, y problemas de procesamiento. Estos últimos aparecen cuando debido al cambio de dominancia de las dos lenguas, los hablantes encuentran cada vez mayores impedimentos para inhibir la L2 mientras usan la L1 y evitar de ese modo las interferencias.

El estudio de caso de Stolberg y Münch (2010) analiza si es posible revertir la atrición de la L1 mediante la reanudación del contacto con la lengua. Para ello se realizaron a lo largo de cuatro años grabaciones de conversaciones en alemán con una inmigrante alemana que había pasado casi cincuenta años en EE. UU. sin apenas utilizar su L1. Con el aumento de la exposición al alemán, la participante recupera el léxico, que era el nivel más afectado por la atrición, y reduce las alternancias al inglés y los titubeos. Las autoras (*ib.*, p. 29) interpretan esto como una prueba de que solo la accesibilidad se había visto afectada por la atrición, no el conocimiento en sí mismo.

Toribio (2001, pp. 775-776), en su investigación sobre inmigrantes mexicanos en EE. UU., considera que un desempeño no nativo no refleja necesariamente una competencia no nativa. Los resultados de su estudio revelan que la L1 de los inmigrantes preserva las características gramaticales centrales, por ejemplo, en los verbos. Esto indica, en su opinión, que la atrición puede representar una progresiva falta de control sobre una competencia nativa inalterada. Según Toribio (2000, p. 184), algunos aspectos morfológicos específicos son susceptibles de variabilidad y erosión, pero las características formales subyacentes, probablemente no pueden experimentar deterioro o reestructuración.

Desde un punto de vista metodológico, para demostrar que se han producido cambios en la competencia de los participantes es necesario comprobar la estabilidad del desempeño, es decir, observar si los desvíos se repiten o son esporádicos. De acuerdo con Köpke (1999, pp.



134-135) esto se puede lograr de tres formas: mediante la repetición de las pruebas pasado un tiempo, pidiendo a los participantes que juzguen sus propias respuestas en una sesión subsiguiente al test o evaluando las mismas estructuras en varios test (método que adopta la autora). Con todo, como demuestra el estudio de caso de Stolberg y Münch (2010), es necesario tener en cuenta que la repetición de las grabaciones o pruebas puede tener como efecto la reversión de la atrición. Por otro lado, la propia Köpke (1999, pp. 325-326) señala que su corpus no contiene suficientes repeticiones de los mismos elementos o estructuras para constatar que un hablante concreto repite siempre el mismo desvío y poder afirmar que su competencia ha cambiado efectivamente.

En el mismo sentido, Sharwood Smith y van Buren (1991, p. 19, 27) proponen utilizar técnicas de obtención de datos que permiten “make competence **relatively** transparent”<sup>87</sup>, por ejemplo, los juicios de aceptabilidad. El hecho de destacar el adverbio *relativamente*, sugiere dudas respecto a la efectividad de dichas pruebas.

Dadas las características de nuestros participantes (v. 4.4.2.) no nos fue posible aplicar ninguno de los métodos mencionados a todos (apenas con un número reducido de ellos habría sido practicable), por lo cual no se incluye esta cuestión entre las preguntas de investigación. No obstante, en el capítulo seis se examinarán algunos resultados desde este punto de vista.

### 3.4. Modelos teóricos

Este estudio pretende analizar la atrición individual intrageneracional no patológica en inmigrantes españoles adultos residentes en Brasilia. Nuestro objetivo es examinar hasta qué punto es importante la influencia interlingüística y qué factores extralingüísticos tienen más impacto en el proceso. De esta forma, se intenta responder a dos interrogantes: el primero, qué sucede en la L1 de los participantes como consecuencia del proceso de atrición que desencadena el abandono del medio lingüístico nativo y la adquisición de una L2; el segundo, por qué unos hablantes presentan más signos de atrición que otros (Schmid, 2011a, p. 69).

Necesitamos, por tanto, aportaciones de los modelos psicolingüísticos y la teoría de la influencia interlingüística, así como de los sociolingüísticos que permiten incorporar las circunstancias exteriores (Köpke y Schmid, 2013, p. 30; Cazzoli-Goeta *et al.*, 2010, p. 51). A continuación, presentamos aquellos que nos parecen más pertinentes para el presente trabajo.

En el último apartado, se recogen las investigaciones sobre atrición que se han realizado en Brasil, con el portugués como L2, contexto examinado aquí. Se incluyen por su relevancia,

---

<sup>87</sup> “hacer la competencia **relativamente** transparente”, en negrita en el original.

especialmente en el tema de la expresión pronominal, algunos estudios sociolingüísticos sobre el contacto español-portugués en la frontera entre Brasil y Uruguay.

### 3.4.1. La atrición a nivel individual y la teoría de la influencia interlingüística

Para Schmid y de Bot (2004, p. 212), en las situaciones de contacto lingüístico las modificaciones que se producen en el sistema de la L1 son debidas, al menos en parte, a la *invasión* de una lengua a la otra. Esta imagen *bélica* utilizada por Schmid (2006) y Sharwood Smith (1989, p. 185) para describir la atrición refleja la importancia que un número considerable de investigadores concede a la L2 como causa principal del proceso.

De hecho, como apuntan Silva-Corvalán (1995, pp. 11-12) o Wode (1986, p. 173), en el idiolecto de los individuos en situación de inmersión en un medio lingüístico de L2 aparecen desvíos de la norma que cambian según la lengua de contacto. Así, en el habla de los inmigrantes hispanohablantes en los Estados Unidos, Suiza o Brasil se observan desvíos que muestran la influencia del inglés, el francés y el portugués, respectivamente, como se comprueba en los siguientes ejemplos:

- (1) Inglés como L2, ejemplos de Toribio (2000, p. 176)
  - a. atendimos la junta [esp. ‘asistimos a la junta’, del ing. *to attend*].
  - b. la llamo pa’trás [esp. ‘le devuelvo la llamada’, del ing. *to call back*].
- (2) Francés como L2, ejemplos de Py y Grosjean (2002, p. 21)
  - a. decidió de llamar al médico [esp. ‘decidió llamar al médico’, del fra. *il a décidé d’appeler le médecin*].
  - b. no entiendo el ruido del tren [esp. ‘no oigo el ruido del tren’, del fra. *je n’entend pas le bruit du train*].
- (3) Portugués como L2, ejemplos de la presente investigación
  - a. voy a continuar viviendo aquí en cuanto/ en cuanto tenga salud [P18-209]  
[esp. ‘mientras tenga salud’, del port. *enquanto eu tiver saúde*].
  - b. presenta su cartera de diplomático [P6-214] [esp. ‘carné o identificación’, del port. *carteira*].

Estos casos evidencian que el contacto con diferentes lenguas produce distintos resultados en el español de los inmigrantes (Silva-Corvalán, 1995, p. 12) y parecen apoyar la idea de que

la influencia de la L2 desempeña un papel decisivo, aunque no sea el único factor actuante (v. 3.3.1.).

Para explicar ese tipo de fenómenos, en los comienzos de los estudios sobre atrición, Sharwood Smith (1983c, p.193; 1989, p. 185; Sharwood Smith y Kellerman, 1986, pp. 1-2) propone el término *influencia interlingüística* (*Crosslinguistic Influence*) que pretende ser un hiperónimo neutro, más amplio que *transferencia* e incluye préstamos, influencia de la L1 en la L2 y de la L2 en la L1, y estrategias de evitación de ciertas estructuras (también resultado de la influencia interlingüística). La noción es de origen psicolingüístico y se refiere a la influencia que uno de los sistemas que el aprendiz posee puede ejercer sobre el otro, tanto cuando existe una lengua ya desarrollada como cuando se trata de una interlengua aún en desarrollo (Sharwood Smith, 1989, p. 185).

Sharwood Smith y Kellerman (1986, p. 2) recuerdan como la noción de transferencia (o interferencia) experimentó el mismo descrédito que el conductismo y el análisis contrastivo, las corrientes que en los años cincuenta habían sostenido su papel decisivo en la adquisición de L2. No obstante, la investigación ha continuado confirmando la importancia del fenómeno tanto en la adquisición de L2<sup>88</sup> (*ib.*, p. 3) como en la atrición<sup>89</sup> (Sharwood Smith, 1983a, p. 229). Esto lleva a Sharwood Smith (1989, pp. 199-200) a afirmar que la atrición es un tipo de desarrollo lingüístico, claramente relacionado con la adquisición y que con frecuencia no supone pérdida sino, en alguna medida, enriquecimiento.

El modelo dinámico de multilingüismo de Herdina y Jessner (2002, pp. 28-29) asume la idea de que dos sistemas lingüísticos no pueden coexistir sin influirse mutuamente. El proceso psicolingüístico es subjetivo y variable, y está determinado por la capacidad del individuo para adquirir y dominar dos o más lenguas; no obstante, también intervienen factores sociolingüísticos. A partir de esta visión, formulan el concepto de *interacción interlingüística*, similar al de Sharwood-Smith (1989, p. 185), aunque más amplio, puesto que incluye además de transferencia e interferencia, alternancia de código y préstamos.

La investigación de Cherciov (2011) tiene como objetivo examinar la existencia de una posible relación sistemática entre los niveles de dominio de la L1 y la L2. Para ello analiza un corpus oral y escrito en ambas lenguas de 20 inmigrantes rumanos de primera generación en el Canadá anglófono. Los resultados solo evidencian atrición en dos participantes; el resto

---

<sup>88</sup> “CLI is a pervasive phenomenon in second language acquisition”, (“La influencia interlingüística es un fenómeno generalizado en la adquisición de segundas lenguas”).

<sup>89</sup> “Language transfer is a fundamental process in loss”, (“La transferencia es un proceso fundamental en la pérdida lingüística”).

permanece dentro del rango de hablante nativo de la L1, aunque experimentan una influencia interlingüística que, de acuerdo con la autora puede ser considerada *normal*. Considera que la atrición no se produce en realidad por el olvido de la lengua, sino porque la L2 *se apodera* de la L1; a su modo de ver, “what differentiates bilingualism from attrition is that the cross-linguistic influence in the latter greatly surpasses the cross-linguistic traffic normally experienced by bilingual speakers”<sup>90</sup> (*ib.*, p. 16). Es decir, la atrición supone una reestructuración de la L1 siguiendo modelos de la L2, hasta el punto en que la comunicación resulta perjudicada. Por otro lado, los dos participantes con atrición son los que presentan el mayor dominio de la L2, de modo que, en este caso, se comprueba una relación inversa entre ambas lenguas. Sin embargo, también parece posible alcanzar un alto dominio en ambas lenguas, como sucede con uno de los participantes (*ib.*, p. 188).

Seliger (1991) y Sharwood Smith y van Buren (1991) aplican las nociones chomskianas de aducto (*input*) y evidencia (*evidence*) para explicar esa influencia de la L2. El hablante nativo necesita evidencias no solo para desarrollar su L1, sino también para mantenerla. Así, “the L1 changes not because of lack of use but because of a lack of confirming evidence that the L1 is the way it is in a community of native speakers”<sup>91</sup> (Sharwood Smith y van Buren, 1991, p. 23).

De acuerdo con la descripción de Seliger (1996, p. 623), en el caso de la atrición, ante la falta de aducto de la L1, la alternancia o mezcla de código se hace predominante y el hablante comienza a observar sus dos lenguas como si fueran una. De esta forma, la L2 se convierte en fuente válida de *evidencia positiva indirecta* para la L1 (*id.*, 1991, p. 237), es decir, cuando se produce un problema para recuperar formas o estructuras de la L1, el bilingüe acude a la gramática de la L2 como fuente de conocimiento. Es más, la evidencia positiva indirecta se puede transformar en *directa* cuando un número suficiente de hablantes comienza a utilizar esas variantes de contacto. En otras palabras, el aducto que proviene de otros hablantes bilingües ya modificado por la influencia de la L2, se toma como fuente de evidencia de la L1. La nueva gramática que resulta del proceso de atrición se ve reforzada y puede suponer el comienzo de un dialecto inmigrante. Es lo que Schmid (2011b, p. 170) llama “‘vicious circle’ of language change”<sup>92</sup>, a partir de la descripción de Grosjean y Py (1991, p. 48) de las comunidades de inmigrantes españoles en la Suiza francófona (v. también Py y Grosjean, 2002, p. 25).

---

<sup>90</sup> “lo que diferencia el bilingüismo de la atrición es que la influencia interlingüística en esta última sobrepasa con creces el tráfico interlingüístico experimentado normalmente por los hablantes bilingües”. La dificultad radica en definir lo que se entiende por influencia *normal*.

<sup>91</sup> “La L1 cambia no por falta de uso, sino por falta de evidencia que permita confirmar que la L1 es como es en una comunidad de hablantes nativos”.

<sup>92</sup> “‘círculo vicioso’ de cambio lingüístico”.

Igualmente coincide con el segundo tipo de atrición de los propuestos por Köpke y Schmid (2013, p. 16), el de comunidades bilingües (v. 3.3.).

La economía en el procesamiento lingüístico, una de las ideas recurrentes en los estudios sociolingüísticos que serán revisados en 3.4.2., también aparece en la visión de Seliger (1989, 1996) y en la de Sharwood Smith (1983a) como factor impulsor de los cambios. Este último señala que la transferencia (de la L1 en la adquisición, de la L2 en la atrición) supone la facilitación del procesamiento lingüístico cuando se trata de dos lenguas. Su hipótesis es que serán adoptadas de la otra lengua (L1 o L2) las estructuras más simples de procesar (Sharwood Smith, 1983a, p. 226).

Seliger (1989, p. 173; 1996, pp. 617-623), por su parte, propone el principio de reducción de la redundancia (ing. *Redundancy Reduction*), según el cual “if both languages contain a rule which serves the same semantic function, that version of the rule which is formally less complex and has a wider linguistic distribution ... will replace the more complex more narrowly distributed rule”<sup>93</sup> (*id.*, 1989, p. 173). Para el autor, la atrición forma un continuo con la adquisición y el bilingüismo, de modo que es probable que influyan en todos ellos los mismos factores. Sin embargo, el modelo lingüístico al que se está expuesto y hacia el que se converge en la adquisición de L1 y de L2, no parece existir en los entornos de los inmigrantes afectados por la atrición de la L1, ya que en ellos no se suele hablar esa lengua, sino otra. Por tanto, la única fuente posible de evidencia que resta para explicar las transformaciones de su L1 es la otra gramática que ocupa la mente del bilingüe, la L2. Es decir, la atrición de la L1 no supone un “olvido aleatorio” (*id.*, 1996, p. 617), sino que se rige por el principio de conseguir una gramática más económica (ing. *parsimonious*) (*id.*, 1989, pp. 182-183; 1996, pp. 617-618) a la que se llega mediante esa transferencia de las reglas más simples o menos marcadas de la L2. Con ella se reduce la carga de la memoria y el hablante bilingüe puede mantener las dos lenguas combinando elementos de la L1 y de la L2. Este proceso lleva al hablante a contemplar sus dos sistemas como si fuesen solo uno, de modo que la L2, como acabamos de ver, se convierte en fuente de evidencia para la L1 y la alternancia o la mezcla de código se pueden generalizar. En esa situación es cuando el principio de reducción de la redundancia empieza a operar para llegar a un sistema más económico; en palabras del propio Seliger (1996, p. 623):

Once the two languages acquire this kind of isomorphism, the sense of grammaticality for a specific language (L1) is impaired and the bilingual finds himself with an inventory of redundant forms from

---

<sup>93</sup> “si ambas lenguas contienen una regla que sirve para la misma función semántica, la versión de la regla que es formalmente menos compleja y tiene una distribución mayor ... sustituirá a la regla más compleja y con menor distribución”.

both L1 and L2 conveying the same information. This inventory must be pruned so that the combined system will be more parsimonious and cognitively less demanding<sup>94</sup>.

La eliminación de los elementos redundantes se efectúa siguiendo un criterio de marcación (*markedness*). De acuerdo con Seliger (*ib.*), las formas que son menos marcadas en la L2 tienden a sustituir a esas formas más marcadas de la L1; igualmente, las formas menos marcadas en la L1 se presentan como las más resistentes a la atrición. En su corpus, el sistema inglés de varios pronombres relativos se simplifica y se reduce a *that*, la forma menos marcada, siguiendo el ejemplo del pronombre relativo hebreo *še*, con menos restricciones de uso y, por tanto, menos marcado.

El concepto de marcación también ha sido aplicado por Sorace (2000, pp. 722-724) para explicar la mayor presencia de pronombres sujeto en la L1 de italianos hablantes casi nativos de inglés. La autora asume que el pronombre sujeto explícito es la opción no marcada y que el pronombre nulo, la opción marcada, depende de la presencia de un antecedente en posición de tópico. La prolongada exposición al inglés lleva a la pérdida de esa correspondencia obligatoria entre [+tópico] y pronombres explícitos, de modo que los hablantes extienden (o *hipergeneralizan*) el uso de pronombres explícitos a contextos donde la gramática italiana nativa requeriría sujetos nulos. Para Sorace (*ib.*) la atrición desestabiliza las opciones marcadas bajo la influencia de una L2 con opciones no marcadas (la alta frecuencia de expresión del pronombre sujeto en inglés).

Seliger (1996, p. 617) estudia el proceso de atrición a partir del caso de una niña bilingüe inglés-hebreo que emigra de los EE. UU. a Israel con siete años. Obtiene los datos por medio de grabaciones de discurso espontáneo y de test metalingüísticos sobre los desvíos de la norma encontrados en ellas. El análisis de esos datos le lleva a plantear el progreso del bilingüismo y la atrición mediante cinco etapas que, al tratarse de un niño, pueden acabar con la pérdida total de la L1 (cf. 3.6.1.).

- 1ª etapa: adquisición de la L2; la L1 es dominante y determina la dirección de la transferencia de L1 a L2;
- 2ª etapa: bilingüismo; ambas lenguas se mantienen separadas y la alternancia de código es *adecuada* (consciente y respeta las restricciones);

---

<sup>94</sup> “Una vez que las dos lenguas han adquirido esa clase de isomorfismo, el sentido de gramaticalidad para una lengua específica (L1) se deteriora y el bilingüe se encuentra con un inventario de formas redundantes de ambas lenguas y que expresan la misma información. Ese inventario debe ser reducido de forma que el sistema combinado sea más económico y menos exigente cognitivamente”.

- 3ª etapa: precursora de la atrición; los dos sistemas se perciben como un solo sistema combinado y el principio de reducción de la redundancia empieza a actuar;
- 4ª etapa: atrición de la L1; la L2 se hace dominante y cambia así la dirección de la transferencia, que ahora es de L2 a L1;
- 5ª etapa: muerte lingüística; la L2 se convierte en la única lengua del niño cuando este pierde completamente la L1; en otros casos, la L1 se mantiene de forma residual como en la segunda o tercera generación de las poblaciones inmigrantes (*ib.*, p. 624).

La literatura sobre el tipo de atrición del que nos ocupamos en este trabajo, la que afecta a bilingües tardíos, inmigrantes adultos de primera generación, no relata casos en los que se haya alcanzado la quinta etapa. La pérdida total de una L1 solo se ha evidenciado cuando la atrición se desencadena en bilingües precoces que ven reducido drásticamente el aducto de la L1 antes de la pubertad (como es el caso de la niña analizada por Seliger, 1996), o en condiciones patológicas (Gürel y Yilmaz, 2013, pp. 42-44).

En opinión de Köpke (1999, pp. 111-112), tanto si los inmigrantes se integran en comunidades como si viven aislados, la L2 parece influir de forma sustancial. En la primera situación la variedad modificada por la influencia de la L2 se convierte en norma de referencia para los hablantes de esa comunidad (cf. Py y Grosjean, 2002, p. 25). En el segundo caso, no se dispone de aducto suficiente de la L1, por lo que recurrir a la L2 es la única posibilidad.

Este papel decisivo que se atribuye a la influencia de la L2 lleva a Köpke (2004, pp. 17-18; 1999, pp. 112-113), como ya se mencionó (v. 3.3.1.), a elaborar una relación de los estudios sobre atrición en diversos pares de lenguas que se han centrado en el papel de la L2. A continuación se presentan algunos de los mencionados por Köpke (*ib.*) y otros posteriores: Altenberg (1991), Hutz (2004) y Schmid (2002) alemán/L1, inglés/L2; Ammerlaan (1996) y Jaspaert y Kroon (1992) holandés/L1, inglés/L2; Ben Rafael (2004) francés/L1, hebreo/L2; de Leeuw (2009) alemán/L1, inglés/L2 y holandés/L2; Grosjean y Py (1991) español de España/L1, francés/L2; Gürel (2002), y Yağmur (1997) turco/L1, inglés/L2; Gürel y Yilmaz (2013) turco/L1, inglés/L2 y holandés/L2; Iverson (2012) español chileno/L1, portugués brasileño/L2; Köpke (1999) alemán/L1, francés/L2 e inglés/L2; Major (1992) inglés/L1, portugués brasileño/L2; Pavlenko (2003) ruso/L1, inglés/L2; Raso (2003) italiano/L1 y portugués brasileño/L2; Schoenmakers-Klein Gunnewiek (1998) portugués europeo/L1, holandés/L2 y francés/L2, en adultos; Kaufman y Aronoff (1991) hebreo/L1, inglés/L2; Seliger (1991) inglés/L1, hebreo/L2 y Sharwood Smith (1983a) inglés/L1, holandés/L2, en niños.

En la mayoría de estas investigaciones los resultados permiten a sus autores atribuir la atrición a la interferencia de la L2. Major (1992) verifica que el VOT (tiempo de inicio de la

sonoridad) del inglés de los participantes en el registro informal se acerca al del portugués brasileño; Grosjean y Py (1991), Gürel (2004) y Yağmur (1997) encuentran influencia de la L2 en la sintaxis. Como es habitual, el nivel léxico-semántico es el que presenta más influencia interlingüística (Ben Rafael, 2004; Grosjean y Py, 1991; Hutz, 2004; Jaspaert y Kroon, 1992; Pavlenko, 2003).

Asimismo, Cazzoli-Goeta y Young-Scholten (2011) atribuyen a la influencia de la L2/inglés la atrición en la sintaxis de sus participantes, inmigrantes hispanohablantes de primera generación, residentes en el Reino Unido por más de cinco años. Sus resultados muestran una tendencia a la aparición de sujetos nominativos en lugar de los habituales dativos argumentales en verbos intransitivos con sujeto pospuesto como *gustar*, *agradar*, *interesar*, *parecer*, *doler*, etc.<sup>95</sup>. Lo interpretan como un cambio en la subcategorización de los verbos, cuyos equivalentes en inglés se construyen con sujeto nominativo. Esto indica, a su modo de ver, que la atrición no se limita a la interfaz sintaxis-pragmática, sino que afecta a la sintaxis propiamente dicha (*ib.*, p. 222).

El estudio de Iverson (2012), que analiza la atrición del español de un participante expuesto al contacto prolongado con el portugués de Brasil, no logra probar la validez de la hipótesis de la interfaz, como veremos en 3.4.3. Sin embargo, dado que la atrición solo se produce en los puntos en que el español y el portugués difieren, llega a la conclusión de que la influencia de la L2 es la causa principal de las modificaciones que se producen en la gramática del participante (*ib.*, p. 138).

Las investigaciones de Gürel y Yilmaz (2013), Köpke (1999) y Schoenmakers-Klein Gunnewiek (1998) han intentado probar la influencia de la L2 comparando dos grupos de inmigrantes con la misma L1 y distintas L2. Gürel y Yilmaz (2013) encuentran patrones similares de reestructuración del turco/L1, que permite el sujeto nulo, expuesto a dos L2 *non pro-drop*, inglés y holandés, en la cuestión analizada (opciones de correferencialidad de los pronombres expresos). En su opinión, esto prueba la influencia de la L2. Köpke (1999) comprueba la interferencia morfosintáctica de la L2 en inmigrantes alemanes en Francia y Canadá mediante material contrastivo alemán/inglés y alemán/francés. Los participantes muestran mayores dificultades con las estructuras de la L1 que contrastan con la L2, especialmente en los juicios de gramaticalidad. Los resultados de Schoenmakers-Klein Gunnewiek (1998), sin embargo, no atestiguan la influencia semántica de la L2 en inmigrantes portugueses en Holanda y Francia y presentan muy poca interferencia. Por último, Altenberg

---

<sup>95</sup> Remitimos a Elvira (2004) para quien desee profundizar sobre la construcción biactancial intransitiva en español.



(1991) también utiliza juicios de gramaticalidad con frases que reproducen en la L1 de sus dos participantes, el alemán, estructuras calcadas de dos lenguas: la L2/inglés y otra lengua desconocida por los bilingües, el español. Las frases agramaticales en L1, pero gramaticales en L2 resultaron más aceptables que las agramaticales tanto en L1 como en L2.

Pavlenko (2004, p. 47) propone un modelo<sup>96</sup> de clasificación de la influencia interlingüística, utilizado por Schmid (2011a), que distingue cinco procesos:

1. préstamo (ing. *borrowing*, adición de elementos de la L2 a la L1, p. ej. préstamos léxicos);
2. reestructuración (supresión o incorporación de elementos de la L2 que tienen como resultado sustituciones o simplificaciones, p. ej. reestructuraciones sintácticas o extensiones semánticas);
3. convergencia (creación de un sistema unitario, distinto de L1 y L2, p. ej. la producción de consonantes que están entre los valores de la L1 y la L2);
4. desplazamiento (distanciamiento de la L1 y aproximación a la L2, p. ej. en categorías o consonantes);
5. atrición (pérdida de elementos de la L1 o incapacidad para producirlos o percibirlos por influencia de la L2, p. ej. pérdida de restricciones sintácticas).

Como vimos en 3.2.4., Pavlenko (2004) considera que la influencia de la L2 puede ocurrir en el habla no erosionada de bilingües en un contexto bilingüe. Se sitúa así en la línea de Grosjean (1989) o Cook (2003). En su visión, la influencia de la L2 solo se puede interpretar como atrición si supone una pérdida permanente de elementos de la L1, algo difícil de probar en investigaciones transversales y ya mencionado al tratar la pérdida de competencia en 3.3.4.

La anterior clasificación de Pavlenko (2004, p. 47) se basa en la hipótesis de la influencia interlingüística, al igual que un gran número de estudios de atrición. Pero la interferencia de la L2 también se puede explicar por medio de las nociones de inhibición y activación, directamente relacionadas con la frecuencia de uso de la lengua que actúa como refuerzo de un sistema, elemento o estructura lingüística particular (Köpke, 2004, p. 17). Desde esta perspectiva, la atrición es contemplada como reducción de accesibilidad, consecuencia natural de la falta de uso (Paradis, 2004, p. 28). No obstante, también en este caso, interviene la interferencia de la L2 ya que los ítems de esta lengua, más frecuentemente usados, influirán en el procesamiento de la L1.

---

<sup>96</sup> Una versión anterior del modelo aparece en Pavlenko (2003, pp. 33-34).

A partir de esa visión, Paradis (1985, p. 17; 1993; 2004, pp. 28-29; 2007) desarrolla la ya mencionada hipótesis del umbral de activación, según la cual los elementos o lenguas activados (es decir, usados) con mayor frecuencia tienen un umbral de activación bajo y, por tanto, necesitan menos estimulación para ser reactivados que los elementos o lenguas activados con menor frecuencia, cuyo umbral de activación es más alto. En los bilingües la intención de hablar una lengua supondría la inhibición del otro sistema y evitaría de este modo las interferencias, excepto si, como ocurre en la atrición, el umbral de activación de la L2 es muy bajo a causa de la frecuencia de utilización y el de la L1 muy alto por la falta de uso. En ese caso, los ítems (palabras, construcciones sintácticas o esquemas fonotácticos) de la L2 estarán más disponibles que los de la L1, menos usados y menos recientemente, y el resultado será la interferencia de la L2. Como se adelantó en 3.3.1., este modelo permite superar en parte las discusiones sobre las causas internas y externas de la atrición ya que ambos factores interactúan: la falta de uso de la L1, al elevar los umbrales de activación de esta lengua, es la responsable de la interferencia de la L2 (Schmid y Köpke, 2009, p. 228). La falta de uso es modulada por una serie de factores (edad, actitudes y motivación, semejanza estructural entre las lenguas, grado de automatización de cada una de ellas, conocimiento metalingüístico) de los cuales los que más impacto tienen son las actitudes y la motivación: si son negativas elevan el umbral de activación de la L1 (Paradis, 2007, pp. 128-130).

Las interferencias dinámicas durante el procesamiento (v. 3.3.2.) son posibles porque cada lengua del bilingüe es un subsistema del mismo sistema neurofuncional; es decir, se producen entre elementos de la misma naturaleza y dentro de un sistema único. Las posibilidades de que se produzcan interferencias son mayores para lo almacenado en la memoria declarativa (elementos de los que se tiene un conocimiento consciente, como palabras, sufijos y prefijos), ya que, a diferencia de la memoria procedimental, “is not modality-specific and hence is easily susceptible to interference from other sources”<sup>97</sup> (Paradis, 2007, p. 127). Así, la hipótesis del umbral de activación prevé que la atrición de los distintos niveles lingüísticos no se producirá a la misma velocidad y en el mismo orden; es probable que siga el orden inverso de la secuencia de desarrollo de la adquisición de la L1, como plantea la hipótesis de la regresión de Jacobson<sup>98</sup>.

---

<sup>97</sup> “no es específica en cuanto a la modalidad por lo que es más susceptible de experimentar interferencias de otras fuentes”.

<sup>98</sup> Esta teoría se basa en el supuesto de que la pérdida lingüística en la afasia es el reverso de la adquisición lingüística en los niños: “Last in, first out” (Keijzer, 2007), en otras palabras, lo que fue aprendido en último lugar sería lo primero que se perdería. Sin embargo, la pérdida lingüística patológica es localizada y repentina, no progresiva como la adquisición de L1 en la infancia, por lo que la regresión no es verosímil como explicación. Por el contrario, en el caso de la atrición, la regresión es más probable ya que este sí es un proceso gradual y no localizado. La investigación de Keijzer (2007, 2010) estudia desde esta perspectiva la atrición de inmigrantes holandeses en el Canadá anglófono, comparándolos con estudiantes avanzados de inglés también holandeses. Los

Paradis (*ib.*) sugiere, por tanto, el siguiente orden en la atrición: primero el léxico, seguido por morfología y sintaxis, a continuación, la fonología y, por último, la prosodia.

La idea del lenguaje como subsistema que forma parte de otro sistema es también la base de la teoría de los sistemas dinámicos desarrollada por de Bot *et al.* (2007; de Bot, 2007) a partir, entre otros trabajos, del modelo dinámico de Herdina y Jessner (2002). Un aprendiz de lengua (o un hablante bilingüe) es contemplado como un sistema complejo formado por conjuntos de variables que interactúan a lo largo del tiempo. De hecho, la característica principal de los sistemas dinámicos es su completa interconexión. Por ese motivo, un cambio en una variable tiene efectos en todas las demás. En muchas ocasiones, el resultado no puede ser calculado porque las variables cambian continuamente. Al mismo tiempo, el desarrollo no es lineal (Schmid, Köpke y de Bot, 2013) ya que la relación entre causa y efecto (entre falta de uso o duración de la emigración y nivel de atrición, por ejemplo) puede ser desproporcionada (de Bot *et al.*, 2007, p. 8).

El desarrollo del sistema cognitivo cuenta con recursos limitados (memoria, atención, motivación, inteligencia, aptitud, etc.). Por otra parte, ese sistema complejo que es el hablante bilingüe forma, a su vez, un subsistema dentro del sistema social; de esta manera, se produce una constante interacción entre las fuentes internas y el entorno que proporciona los recursos externos (oportunidades para aprender, comida, vivienda, etc.). Dado que se trata de sistemas dinámicos, están siempre cambiando, pero la variación no es vista como algo negativo, sino como una propiedad inherente del sistema. En ese sentido, este modelo permite explicar la gran heterogeneidad que se observa en el presente corpus (v. 3.2.3.). Con todo, los autores advierten que también se encuentran semejanzas en el desarrollo, las cuales reflejan similitudes en las condiciones de inicio y en el aducto y las interacciones con el entorno. No se debe confundir, por tanto, complejidad y caos con aleatoriedad (*ib.*, p. 14).

Para autores como Cook (2000, 2003), Pavlenko (2004, 2003) o Schoenmakers-Klein Gunnewiek (1989), la influencia de la L2 no se restringe a los aspectos formales o lingüísticos, sino que lleva a un cambio semántico-conceptual<sup>99</sup>. Según Cook (2000, p. 5) los usuarios de L2 adquieren otra visión del mundo que no es simplemente acumulativa, es decir, L1 más L2, sino que supone la creación de algo diferente (cf. 3.2.4. y 3.3.).

---

resultados muestran paralelos entre inmigrantes y aprendices que apoyan la hipótesis de la regresión, en particular, en el nivel morfológico. La sintaxis, por otro lado, se caracteriza por la influencia de la L2/inglés.

<sup>99</sup> También Otheguy (2011) defiende la existencia de un proceso de convergencia conceptual en los bilingües, como veremos en el siguiente apartado, 3.4.2.

De acuerdo con Pavlenko (2004, pp. 56-57), el hecho de que existan matices de significado intraducibles de una lengua a otra origina transformaciones conceptuales en el bilingüe que se pueden llegar a confundir con incapacidad para expresarse en la L1 (cf. Jarvis, 2011). En su investigación de 2003 (pp. 54-55) las narrativas de estudiantes rusos en Nueva York revelan desplazamiento hacia las conceptualizaciones de la L2 particularmente en el dominio de las emociones. Una percepción muy semejante a esta presenta Schoenmakers-Klein Gunnewiek (1989, pp. 103-106). Propone la hipótesis conceptual que explica la atrición en el nivel semántico como un cambio de conceptualización en el sistema lingüístico debido al alejamiento de la comunidad de la L1 y al contacto intensivo con la comunidad de la L2. Las diferencias de conceptualización se producen en las "boundaries between the basic terms"<sup>100</sup>, pero el significado esencial es igual en todas las lenguas. Cuando son diferentes, el concepto de la L1 se adapta gradualmente al de la L2.

#### **3.4.1.1. La equivalencia estructural como condición para la influencia interlingüística**

Relacionado con la influencia de la L2 aparece el tema de la semejanza entre las dos lenguas. Para Seliger (1989, p. 182), Sharwood Smith (1989, pp. 194-195; 1983a, p. 225) o Weinreich (1953, p. 57), entre otros, las formas estructuralmente similares son más propensas a las interferencias. Seliger (*ib.*) sitúa la semejanza entre los factores que pueden facilitar la atrición. Igualmente, los resultados de investigaciones como las de Altenberg (1991, p. 191), Köpke (1999, pp. 353-354) y Silva-Corvalán (1994, p. 217; 2011, p. 291) indican que la proximidad estructural aparece como condición necesaria para que se produzca transferencia, de forma que la influencia de la L2 sería más fuerte cuando dos lenguas son afines<sup>101</sup>. En el estudio de Schoenmakers-Klein Gunnewiek (1998, pp. 232-233), aunque la similitud formal entre los elementos de la L1 y la L2 apenas influye, el número de desvíos es mayor entre los inmigrantes portugueses en Francia, es decir, aquellos con una L2 más próxima al portugués.

Asimismo, los trabajos de Flege (1987a; Flege, Schirru y MacKay, 2003) son relevantes en esta cuestión. Su modelo de aprendizaje del habla (*Speech Learning Model*), utilizado por de Leeuw (2009, p. 31) en su investigación sobre atrición fonética de la L1, se ocupa de la adquisición de sonidos en L2, pero también hace referencia a la forma en que este proceso

---

<sup>100</sup> "fronteras entre los términos básicos".

<sup>101</sup> A pesar de ser portugués y español lenguas próximas, la presente investigación no se ocupa de esta cuestión ya que no es posible probar el impacto de la semejanza estudiando apenas dos lenguas. Sería necesario diseñar un estudio con al menos tres lenguas, una misma L1 y dos L2 diferentes como en la tesis de Köpke (1999), para poder comparar el grado de influencia de la L2. Por otro lado, es difícil definir y operacionalizar el concepto de semejanza.

afecta a la L1. Flege (1987a) parte de las categorías fonéticas que se establecen durante la infancia para la L1, las cuales evolucionan a lo largo de la vida. Al adquirir una L2, cuanto mayor es la diferencia percibida entre los sonidos de la L1 y la L2, más probable es que se forme una nueva categoría para los sonidos de la L2. Si no se forma debido a una clasificación de equivalencia (porque el sonido de la L2 es similar a otro de la L1), será usada una sola categoría que fusiona las propiedades de los sonidos de la L1 y la L2, los cuales, de esta manera, serán parecidos en la producción. Paradis (2004, pp. 214-215) interpreta esas fusiones, que podrían explicar el acento extranjero de los inmigrantes (v. 5.1.2.), como interferencias estáticas que afectan a la representación lingüística. Además, las interferencias son más probables en los bilingües tardíos (Flege *et al.*, 2003). Estas hipótesis podrían ser trasladadas a otros niveles, por ejemplo, el léxico, área en la que la presencia de cognados y falsos amigos (v. 4.5.) plantearía problemas similares a los experimentados en el caso de sonidos próximos. No obstante, el estudio de de Leeuw (2009, pp. 209-210) muestra un elevado grado de variabilidad entre los participantes, de los cuales solo dos producen fonemas fusionados; los resultados, por tanto, no comprueban la validez del modelo de aprendizaje del habla, entre otros motivos, porque deja fuera los aspectos prosódicos. Por otro lado, surgen dudas sobre los criterios usados para determinar la semejanza.

En el estudio de Iverson (2012, p. 138), que se centra en dos lenguas próximas como español y portugués, la atrición solo se produce en los puntos en que ambas difieren. El modelo de Flege podría explicar el proceso, ya que se trata de elementos (palabras o reglas, en este caso) semejantes, pero no idénticos, los cuales son clasificados como equivalentes y sufren, por tanto, interferencia. De hecho, concluye que la influencia de la L2 es la causa principal de las modificaciones que se producen en la gramática del participante.

Köpke (2004, pp. 18-20) recuerda que tanto la teoría de la interferencia como la hipótesis del umbral de activación, solo pueden ser aplicadas si la información en conflicto es de naturaleza similar. La teoría de la interferencia predice que información de una nueva lengua influye en la información lingüística previa similar en naturaleza en lo que se denomina interferencia retroactiva, y en el sentido contrario en la interferencia proactiva. Paradis (2007, p. 128), por su parte, sugiere que la atrición en lenguas estructuralmente distantes puede ser más lenta, si los demás factores (motivación, frecuencia de uso), son iguales, ya que, en ese caso, no actúa el factor facilitador que es la interferencia de cognados y falsos amigos.

Gürel (2004, p. 75) analiza desde de la hipótesis del umbral de activación la atrición de las propiedades de correferencialidad de los pronombres expresos y nulos en turco/L1 en contacto con el inglés. Los resultados revelan divergencias con respecto al grupo de control cuando

existen propiedades equivalentes en ambas lenguas, puesto que, como prevé el modelo en esos casos el umbral de la L1 aumenta para inhibir esas propiedades al usar la L2. De este modo, las propiedades de la L2 poseen un umbral más bajo que produce interferencia al utilizar la L1.

En la investigación de Schmid y Jarvis (2014, p. 745) sobre la reducción de acceso y diversidad léxica en la atrición de la L1 de alemanes con dos L2 diferentes, holandés e inglés, el papel de la proximidad no queda claro: aunque más de dos tercios de las palabras usadas en el corpus son cognados entre holandés y alemán, la tercera lengua, el inglés, no es tan diferente puesto que también pertenece a la misma familia lingüística. En todo caso, los residentes en Holanda usan muchos más cognados que los de Canadá.

Una de las cuestiones examinadas es si la atrición resulta más afectada por la falta de uso de la L1 o por problemas relacionados con la inhibición de la L2 que es más frecuentemente usada. En el primer caso, la proximidad de las lenguas actuaría como facilitador, dado que, a pesar de la falta de uso, la activación de la L1 se mantendría por el uso de los términos similares de la L2. En el segundo caso, por el contrario, supondría mayores problemas porque la proximidad entre los ítems de la L1 y la L2 haría que la inhibición de los elementos *competidores* fuera más costosa (*ib.*; cf. Paradis, 2004, p. 206).

El trabajo de Izquierdo Merinero (2011, p. 82) sobre inmigrantes españoles en Brasil sugiere que la proximidad de español y portugués puede estar relacionada con el hecho de que no aprendieran portugués y con el deterioro de su lengua materna.

### **3.4.2. Modelos sociolingüísticos: la atrición a nivel social y la teoría de la simplificación**

Como recuerda Sharwood Smith (1983a, p. 222), los estudios sobre pérdida lingüística comenzaron ocupándose de forma casi exclusiva de las consecuencias socioculturales de la desaparición de lenguas minoritarias a causa de las presiones de lenguas mayoritarias más prestigiosas. Los aspectos lingüísticos o psicolingüísticos eran considerados, en general, como cuestiones de segundo orden o se consideraban menos decisivos (cf. Weinreich, 1953, pp. 4-5). Se trata de estudios de orientación sociolingüística y que se ocupan de la pérdida<sup>102</sup> intergeneracional en grupos o comunidades<sup>103</sup>. Es el enfoque más usado en los estudios sobre la L1 de inmigrantes hispanohablantes en los EE. UU., en los cuales se estudia el proceso desde un punto de vista social, ya que existen verdaderas comunidades (Cazzoli-Goeta y Young-Scholten, 2011, pp. 201-203; Cazzoli-Goeta *et al.*, 2010, *pass.*). Se habla, por ello, no de

---

<sup>102</sup> De hecho, no suelen usar el término atrición, sino otros como cambios, resultados del contacto, transferencia o variantes y variedades de contacto.

<sup>103</sup> Entre los trabajos pioneros sobre el español en contacto con el inglés en EE. UU. destaca el de Ramírez (1992); y sobre el contacto con el francés el de Quilis *et al.* (1982).

atracción sino de las variedades surgidas del contacto español-inglés (que la existencia de comunidades posibilita), del español de<sup>104</sup> los EE. UU., así como de sustitución lingüística (*shift*). Entre las variables tratadas, sobresale por el número de investigaciones dedicadas a ella, el aumento de los sujetos pronominales expresos en español, una lengua *pro-drop*, por influencia del inglés que no admite los sujetos nulos (Cazzoli-Goeta *et al.*, 2010, p. 59). Se trata de una de las cuestiones examinadas en el habla de nuestros participantes (v. 5.1.5.3.1.) y, a continuación, figuran los trabajos seleccionados como base para el análisis: Carvalho, Orozco y Shin (2015), Flores-Ferrán (2004a), Lipski (1996), Montrul (2004b), Otheguy y Zentella (2012), Shin y Montes-Alcalá (2014), y Silva-Corvalán (1994, 1995, 1997a, 1997b, 2001). Aunque no son tan frecuentes, algunas investigaciones se centran en el estudio de esa misma variable en el español en contacto con el portugués brasileño, lengua que, a pesar de, no ser como el inglés *non pro-drop*, se está configurando como una lengua de sujeto nulo parcial y tiende a la expresión del sujeto pronominal (Kato y Duarte, 2014, pp. 2-3); los utilizados en este trabajo fueron: Carvalho (2014), Carvalho y Besset (2015), Carvalho y Child (2011), Elizaincín (1992), Posio (2012a, 2013) y Soares da Silva (2006).

De las numerosas investigaciones que se han desarrollado sobre el español en contacto con el inglés en los EE. UU., destacaremos dos por su relevancia para nuestro estudio: el trabajo de Otheguy y Zentella (2012) sobre el español de Nueva York y la expresión del pronombre sujeto, y el de Silva-Corvalán (1994) sobre la variedad de español de las comunidades mexicanas en Los Ángeles.

La investigación de Otheguy y Zentella (2012) pretende realizar un examen en profundidad del español hablado en Nueva York. Parten de hablantes de generaciones distintas y de diferentes orígenes, lo cual les va a permitir analizar los efectos que tienen en el habla de estos participantes el contacto de lenguas (español e inglés) y el contacto de variedades del español, es decir, la nivelación dialectal (*ib.*, pp. 4-13).

El corpus consiste en 140 entrevistas en realizadas español y un cuestionario. La muestra fue confeccionada para ser representativa de la población latina de Nueva York; fueron incluidos, por ello, participantes provenientes de seis países (Cuba, Colombia, Ecuador, México, Puerto Rico y República Dominicana) y de dos generaciones: la primera que comprende todos los llegados a la ciudad con más de tres años y la segunda, que se conforma

---

<sup>104</sup> Es esta una preposición polémica pues para algunos estudiosos no existen los suficientes elementos comunes como para hablar de un español *de* los EE. UU. y de ahí el uso de *en*. Remitimos al capítulo uno (“Español de o español en los EE.UU.”, pp. 35-42) de López García (2014) y al artículo de Moreno Fernández (2001) “El español DE y EN los Estados Unidos de América”.

con los nacidos en Nueva York y los llegados con edad inferior a tres años y consecuentemente criados en la ciudad (*ib.*, pp. 22-31).

La variable elegida para comprobar las variaciones producidas por el contacto en el habla de los inmigrantes es la expresión del pronombre sujeto. Con ese objetivo calculan las tasas de expresión pronominal, para lo cual se extraen del corpus todas las ocurrencias de pronombres sujeto y de verbos de forma personal en lo que Otheguy y Zentella (*ib.*, pp. 231-248, 278) denominan *entornos lingüísticos calificados* (contextos con gran posibilidad de alternancia entre la presencia y la ausencia del pronombre) y se eliminan todos los verbos en contextos en los que los pronombres sujeto aparecen con muy escasa frecuencia.

Los autores constatan que los participantes ya establecidos en la ciudad utilizan mayor número de pronombres sujeto que los recién llegados, así como los hablantes de la segunda generación muestran mayores tasas de pronombres que los hablantes de la primera. Por otra parte, comprueban que los factores gramaticales que condicionan la expresión de los sujetos pronominales se debilitan en los bilingües de segunda generación. Igualmente, los datos les permiten confirmar la relación entre mayor competencia en inglés y mayor uso de pronombres. Los resultados, por tanto, evidencian la importancia de la influencia del inglés y de la nivelación dialectal como impulsores del cambio, si bien el contacto con el inglés presenta mayor peso que la nivelación (*ib.*, pp. 145-150).

En cuanto a las variables sociales, solo se observan diferencias en el uso de los pronombres por región (caribeños y continentales), mientras que país de origen, edad, educación o género no parecen tener efecto (*ib.*, p. 84). Cuando llegan a Nueva York, los hablantes continentales presentan una menor tasa de pronombres que los caribeños, pero las restricciones gramaticales que condicionan la aparición de los mismos son las mismas en ambas regiones y su orden bastante similar; esto muestra la continuidad que existe en el español en cuanto a los usos pronominales. Estas diferencias interregionales, sin embargo, se mitigan en los hablantes de segunda generación a causa de la nivelación dialectal que tiene lugar mediante un patrón de convergencia mutua entre hablantes caribeños y continentales.

Asimismo, existe un aumento significativo del uso de los pronombres sujeto con verbos finitos. Ese cambio en marcha que sigue patrones sistemáticos permite corroborar una de las hipótesis centrales propuestas por los autores: la expresión variable de los pronombres sujeto no es caótica, sino que está regulada por condicionamientos gramaticales y sociales que no cambian en la segunda generación, sino que se debilitan.

En suma, el español de Nueva York se sitúa en un continuo junto a otros lectos de referencia con los que coincide en gran medida, pero de los que también diverge por sus



simplificaciones gramaticales sistemáticas. Esto confirma que “continuity and change are both significant forces at work in the community”<sup>105</sup> (*ib.*, p. 177).

Una de las ideas recurrentes en los estudios sociolingüísticos es la economía que aparece como razón última de los cambios<sup>106</sup>. Otheguy (2001) lo explica a partir de la adaptación lingüística que, como la adaptación biológica en general, permite un gran ahorro cognitivo con escasas pérdidas comunicativas:

Así como en la adaptación biológica un organismo sobrevive en la medida que se ajusta a su medio, aumentando así su capacidad reproductiva, la adaptación lingüística postula que la introducción y supervivencia de elementos estructurales en las gramáticas de las lenguas tiene que ver con la utilidad cognitiva y comunicativa de esos elementos.

La adaptación funcional lleva a simplificaciones en el español de Nueva York orientadas por ese principio de economía. Entre los ejemplos que proporciona Otheguy (2011, pp. 506-507) están la adaptación fonológica de los préstamos ingleses (p. ej., *grin car* del ing. *green card*), la asignación de género masculino a la gran mayoría de los préstamos o el criterio de la forma más corta para decidir los préstamos duplicados<sup>107</sup> (p. ej., *army* sustituye a *ejército*, pero *january* no ocupa el lugar de *enero*).

Otro comportamiento bilingüe es la convergencia conceptual por la cual los hablantes de lectos de contacto hacen que sus conceptualizaciones expresadas en español converjan con las expresadas en inglés (*ib.*, p. 511). Ambos procesos generan cambios que pueden ser interpretados como *contacto lingüístico* solo si requieren para su generación una gramática modificada, es decir, si han producido alteraciones en el sistema gramatical subyacente (*ib.*, p. 508). Por ejemplo, el uso de indicativo en lugar de subjuntivo en subordinadas sustantivas con el verbo *creer* puede ser interpretado como contacto si consideramos que la gramática del español prohíbe el indicativo y exige subjuntivo; pero si aceptamos que el indicativo no está prohibido, sino que simplemente los hablantes de los lectos de referencia prefieren el subjuntivo, ambas gramáticas, la de contacto y la de referencia, son aún la misma y, por tanto, no existe contacto (*ib.*, p. 521).

El trabajo de Silva-Corvalán (1994) sobre el español de Los Ángeles se basa en grabaciones de una muestra de tres generaciones de bilingües de origen mexicano con diferentes

---

<sup>105</sup> “continuidad y cambio son ambas fuerzas significativas actuando en la comunidad”.

<sup>106</sup> Es necesario recordar que, como vimos en 3.4.1., Seliger (1989, 1996) y Sharwood Smith (1983a) también consideran la economía un factor determinante en la atrición.

<sup>107</sup> Denomina préstamos duplicados a aquellos que entran en el lecto de contacto a pesar de no existir motivación conceptual porque el significado que añaden es el mismo o muy similar al de formas léxicas ya existentes.

grados de dominio del inglés. Mantiene la hipótesis de que en las situaciones de contacto los bilingües desarrollan cinco estrategias para aligerar la carga cognitiva que supone usar dos lenguas distintas<sup>108</sup>; las tres primeras, simplificación, hipergeneralización y análisis (desarrollo de construcciones perifrásticas) también caracterizan el cambio en comunidades monolingües y, por tanto, son con frecuencia el resultado de factores intralingüísticos. Las dos últimas, transferencia y convergencia, son consecuencia de la influencia interlingüística. El resultado de este proceso es la aparición de cambios en el habla de los bilingües cuya extensión se correlaciona con el nivel de dominio del hablante y con factores extralingüísticos. Así, las modificaciones afectan a la segunda generación y, sobre todo, a la tercera; a la primera solo de forma muy ocasional (*ib.*, p. 92).

Cada una de esas estrategias es ilustrada con un fenómeno lingüístico diferente. La primera, la simplificación, se evidencia en las pérdidas de tiempos verbales. El orden en que tienen lugar algunas de esas pérdidas (se pierde de forma temprana el condicional perfecto y el pluscuamperfecto, después el infinitivo perfecto), la pérdida del pretérito perfecto compuesto y la retención del presente de subjuntivo (simplificado) y de la oposición aspectual perfecto/imperfecto no se pueden explicar mediante la influencia del inglés (*ib.*, p. 207). Asimismo, la omisión de clíticos dativos, acusativos y reflexivos es interpretada por la autora como consecuencia de la falta de uso y la complejidad del sistema pronominal español, en ningún caso como transferencia del inglés (v. 5.1.5.3.2.). La segunda estrategia se observa en la hipergeneralización de ciertos tiempos simples y de *estar* tras la simplificación de la oposición *ser/estar*. La tercera aparece en la tendencia a desarrollar perífrasis con *hacer* + nombre, por ejemplo, para facilitar la conjugación mediante el uso de un solo paradigma. Para Silva-Corvalán (*ib.*, p. 92), muchos de estos cambios tienen una causa interna dado que ya estaban en marcha en la variedad monolingüe de referencia. Por ejemplo, la simplificación de caso, género y número en los clíticos, atestiguada en los grupos dos y tres, aunque no en la primera generación, podría considerarse ya en marcha en el caso del laísmo madrileño, puesto que se neutraliza el caso, o en la pérdida de la marca de plural de los dativos en muchas variedades americanas (*ib.*, p. 132).

Los casos de influencia del inglés son mayoritariamente transferencias indirectas de funciones pragmático-discursivas, no sintácticas: la no expresión de la conjunción *que*, la tendencia a situar los sujetos en posición preverbal y la pérdida de restricciones de la expresión

---

<sup>108</sup> En esencia, se trata de nuevo del principio de economía.

del sujeto pronominal. Las transferencias directas se limitaron al léxico con los calcos de palabras simples o de unidades compuestas por varias palabras.

Como acabamos de ver, para Silva-Corvalán (*ib.*, pp. 4-5) existen transferencias directas e indirectas. Entre las primeras distingue dos tipos:

1. una forma o estructura de la L1 es sustituida por otra de la L2, o una forma o estructura de esta lengua es incorporada a la L1; en el corpus aquí analizado (cf. 5.1.5.) este tipo está representado por los calcos léxicos (p. ej., *leccioné* sustituye a *di clase*);
2. el significado de una forma de la L2 se incorpora a una forma de la L1; en este estudio forman ese grupo las extensiones o calcos semánticos (p. ej., *oficina* toma el valor del homófono portugués ‘lugar onde se elabora, fabrica ou conserta algo; 1.1 lugar onde se consertam automóveis’, expresado en español por la palabra *taller*);

Las transferencias indirectas también pueden ser de dos tipos:

1. la mayor frecuencia de uso de una forma; en nuestro corpus corresponde a los calcos de uso (el uso de *navío* por *barco* o el uso de *mas* en lugar de *pero*, p. ej.), algunas cuestiones sintácticas como la ligeramente mayor expresión de los pronombres sujeto;
2. la pérdida de una categoría o una forma de la L1 que no tiene equivalente en la L2; en este trabajo se observa en las omisiones de clíticos y de la preposición *a* en el objeto directo personal y en la perífrasis de futuro (*lo que \* gusta \* todo el mundo*, donde se omiten el clítico *le* y la preposición *a* siguiendo el modelo del portugués: *o que gosta todo mundo*).

La condición para que se produzcan estas transferencias es, como ya se presentó en 3.4.1.1., la existencia de “superficially parallel structures in the languages in contact”<sup>109</sup> (*id.*, 1994, p. 217; 2011, p. 291). Cuando el proceso de copia de una lengua a otra implica expresiones o estructuras complejas, estas deben compartir contenido semántico que es lo que permitiría a los hablantes establecer el paralelismo y realizar la transferencia (*id.*, 2011, p. 300).

En síntesis, Silva-Corvalán (1994, p. 218) considera que en el proceso de atrición en situaciones de contacto intervienen cuatro clases de factores: los ya mencionados intralingüísticos e interlingüísticos, más los cognitivos y los sociales. Los cognitivos se refieren a la necesidad de “the need to simplify and generalize rules, perhaps to make oral production quicker and more automatic”<sup>110</sup> (*ib.*, p. 92). Entre los sociales destaca tres factores extralingüísticos: la ausencia de presiones normativas en la L1, la restricción de los usos

---

<sup>109</sup> “la existencia de estructuras superficialmente paralelas en las lenguas en contacto”.

<sup>110</sup> “la necesidad de simplificar y generalizar reglas, tal vez para hacer la producción oral más rápida y automática”.

comunicativos de la L1 y las actitudes positivas de los hablantes sobre la L2 (*ib.*, p. 7). Así, la estructura de las lenguas implicadas determina la introducción y difusión de elementos innovadores en los sistemas lingüísticos, aunque el factor determinante del resultado final del contacto lingüístico y del grado de difusión de los cambios es la historia sociolingüística de los hablantes (*ib.*, p. 6).

Py y Grosjean (2002, pp. 23, 25) también plantean la simplificación del procesamiento lingüístico como motor del cambio entre los bilingües. Sus investigaciones (además de la mencionada, Py, 1982, 1986; Grosjean y Py, 1991) se centran en la reestructuración de la L1 de inmigrantes españoles en la Suiza francófona. Se trata de estudios con dos generaciones en comunidades cerradas (Py, 1982, p. 85), en las cuales el contacto con la L1 se produce sobre todo a través de otros inmigrantes; de esa manera, las interferencias de la L2 que caracterizan la producción de estos individuos (Grosjean y Py, 1991, pp. 38-39) se generalizan en la comunidad y se convierten en *variantes de contacto* que forman parte de la norma y “acquièrent une valeur sociale emblématique”<sup>111</sup> (Py y Grosjean, 2002, p. 25). Esta situación se corresponde con el segundo tipo de atrición en la clasificación de Köpcke y Schmid (2013, p. 16) presentada en 3.3.

Con el término *reestructuración* aluden a los numerosos fenómenos de mezcla que aparecen en el español de los inmigrantes establecidos en regiones francófonas. Su intención es evitar el uso de vocablos como *dégénérescence* (degeneración) (Py, 1982) o pidginización que, al igual que *interferencia*, implican, en su opinión, una visión negativa de esos fenómenos y la idea de una competencia que pierde autonomía. El proceso de reestructuración da lugar a *variantes de contacto*, formas o estructuras producidas por el contacto prolongado y regular con el francés, y que difieren de las variantes *estándar*, aquellas cuya legitimidad es reconocida por las gramáticas coetáneas del español (Py y Grosjean, 2002, pp. 20-21).

Los trabajos de 1991 y 2002 utilizan juicios de aceptabilidad con variantes estándar y de contacto para atestiguar cuál es el grado de integración de estas últimas en la competencia de los inmigrantes. Con ello se pretende examinar la reestructuración de la competencia de los hablantes. Los resultados de ambos estudios (Grosjean y Py, 1991, p. 59; Py y Grosjean, 2002, p. 22) muestran que las variantes estándar son más aceptables que las de contacto, de las cuales solo algunas son consideradas aceptables. Esto indica que la reestructuración de la competencia es aún limitada.

---

<sup>111</sup> “adquieren un valor social emblemático”.

Al igual que Silva-Corvalán (1994, p. 92), Py y Grosjean (2002, p. 23) consideran que las variantes de contacto revelan tendencias profundas del sistema e incluso es posible que anticipen la evolución histórica de la lengua. Interpretan sus datos como “un état transitoire dans une compétence mouvante”<sup>112</sup> (*ib.*).

El proceso de reestructuración de la competencia que implica aprender una L2 (es decir, el surgimiento del bilingüismo) está determinado por el principio de simplicidad: “Plus une règle est simple, mieux elle résiste à la pression de l’autre langue”<sup>113</sup> (*ib.*). La simplicidad se define por medio de tres criterios: la extensión del dominio de aplicación de la regla, la facilidad para reconocer las formas que comprende la regla y el número de operaciones que exige la aplicación de la regla.

Con respecto a la simplificación, Köpke y Schmid (2004, p. 16) afirman que, en realidad, no explica nada. Esto se debe, en parte, a la falta de precisión del término. En unas ocasiones hace referencia a la preferencia por estructuras analíticas en lugar de las sintéticas; en otras, indica la eliminación de las estructuras que exigen más tiempo para procesar o de aquellas que requieren más transformaciones. En el mismo sentido, Silva-Corvalán (1994, pp. 2-3) lamenta la falta de acuerdo entre los investigadores sobre el significado de ese término; para ella, la simplificación supone

the higher frequency of use of a form X in context Y (i.e. generalization) at the expense of a form Z, usually in competition with and semantically closely related to X (...) its final outcome is reduction or loss of forms and elimination of alternatives, i.e. a simplified system<sup>114</sup>. (*ib.*)

No obstante, Schmitt (2004, p. 313) advierte que la simplificación no puede explicar los casos en que la atrición implica un incremento del número y de la complejidad en lugar de una reducción. Los ejemplos que aporta la autora provienen de la L1 de niños rusos emigrados a los EE. UU. y entre ellos están el aumento del número y la complejidad de las conjunciones, y la mayor frecuencia de los sujetos pronominales. Ambos fenómenos pueden ser atribuidos, según Schmitt (*ib.*), a la convergencia con el inglés.

En todo caso, es preciso destacar que, a pesar de las diferencias entre los modelos que se basan en la hipótesis de la influencia interlingüística y aquellos que lo hacen en la hipótesis de la simplificación, ambos coinciden al aceptar la transferencia como fenómeno básico en el

---

<sup>112</sup> “un estado transitorio en una competencia cambiante”.

<sup>113</sup> “Cuanto más simple es una regla, mejor resiste la presión de la otra lengua”.

<sup>114</sup> “la mayor frecuencia de uso de una forma X en un contexto Y (esto es, generalización) a expensas de una forma Z que, en general, compite con X y es próxima semánticamente a ella ... su resultado final es la reducción o pérdida de formas y la eliminación de alternativas, es decir, un sistema simplificado”.

contacto lingüístico y su papel como estrategia facilitadora de la carga cognitiva que supone usar dos lenguas.

De hecho, Schmid (2002, pp. 16-17) considera que distinguir el origen interlingüístico (la hipótesis de la influencia de la L2) o intralingüístico (la hipótesis de la simplificación) de los cambios que se producen en la atrición es una labor casi imposible. Para salvar esa dicotomía, Lucchesi (2009) propone un continuo entre contacto de lenguas y cambio interno, asumiendo el influjo de ambos en diferentes medidas de acuerdo con la situación.

### 3.4.3. Estudios sobre atrición en Brasil

Hasta donde alcanzan nuestros conocimientos, no son muy numerosas las investigaciones sobre atrición de la L1 en Brasil. El primer trabajo del que tenemos noticia es el artículo de Raso (2003) sobre la atrición de la L1 de inmigrantes italianos de primera generación. Los participantes han residido en São Paulo por más de veinte años y poseen competencia casi nativa en la L2, el portugués brasileño. Todos ellos emigraron en edad adulta, como mínimo tras la obtención del diploma de enseñanza media y tienen educación superior; se garantiza de esa forma lo que el autor denomina una competencia lingüística *sólida* y una buena competencia metalingüística (*ib.*, p. 12). El corpus consta de 13 entrevistas en italiano en las que se analizan los aspectos lingüísticos afectados por la erosión<sup>115</sup>. Los resultados muestran interferencias de la L2 en los niveles léxico, morfosintáctico, sintáctico y discursivo, así como alternancia de código. Al tratarse de la misma lengua de contacto que en la presente investigación, el portugués brasileño, y de otra lengua próxima, el italiano, la taxonomía de desvíos presenta elementos comunes. Al igual que en este estudio, en el léxico abundan los calcos semánticos y en el nivel morfosintáctico los usos de preposiciones, adverbios y conjunciones calcados del portugués (v. 5.1.5.). A nivel sintáctico destaca la extensión del uso del gerundio, la reducción de las formas pronominales del verbo, el orden de palabras y la interferencia en las formas de expresar la estructura informativa del enunciado.

Posteriormente, se puso en marcha un proyecto dirigido por el propio Raso (Ferrari, 2010, p. 11; Raso y Vale, 2009) sobre la erosión de los pronombres clíticos del italiano/L1 en contacto con el portugués de Brasil. Ambos trabajos son utilizados como referencia en la sección donde se analiza la omisión de pronombres clíticos en el presente corpus (v. 5.1.5.3.2.). El italiano de forma semejante al español presenta una elevada frecuencia de uso de los clíticos, al contrario de lo que sucede en el portugués brasileño. Los resultados de ambos trabajos evidencian erosión

---

<sup>115</sup> Raso y su grupo de investigación utilizan el término portugués *erosão* ('erosión') como traducción del inglés *attrition* (Ferrari, 2010, pp. 17-18).

y una reducción general de los clíticos usados por los inmigrantes italianos en Brasil comparados con corpus de monolingües italianos. Raso y Vale (2009, p. 91), por su parte, cuestionan el peso de la interferencia de la L2 como causa fundamental y proponen como explicación alternativa la tendencia a la simplicidad debida a la falta de uso de la L1.

También se centra en el italiano el estudio de Araújo (2004). Su objetivo es observar la interferencia del portugués desde dos perspectivas: como L1 en textos escritos por aprendices brasileños de italiano y como L2 en el habla de inmigrantes italianos en Brasil. La variable examinada es el uso del tiempo compuesto *passato prossimo*, cuyo valor se expresa en portugués por medio de una forma verbal simple, el *perfeito*. El análisis revela que ambos grupos cometen los mismos errores por influencia del portugués, en el caso de los aprendices se interpreta como interlengua, en el de los inmigrantes, como atrición.

En cuanto a estudios de atrición sobre el español de España como L1 en Brasil solo conocemos tres. Desde un punto de vista cronológico, el primero es la investigación de Izquierdo Merinero (2011)<sup>116</sup> sobre las actitudes ante el deterioro<sup>117</sup> de la lengua materna de cuatro inmigrantes españoles cuyo tiempo de permanencia en Brasil se sitúa en torno a los cincuenta años. El corpus está formado por entrevistas semidirigidas que fueron analizadas de forma cualitativa. La principal conclusión a la que llega la autora es que las actitudes negativas de los inmigrantes ante la atrición de su propia L1 no consiguieron frenar el proceso de deterioro de esta lengua que se manifiesta en el léxico, la sintaxis y el acento extranjero. La falta de uso de la lengua aparece como factor determinante tanto para no aprender la L2 como para el deterioro de la L1; ambos hechos, de acuerdo con la autora, se han visto favorecidos por la proximidad de las dos lenguas que produce actitudes neutras. Asimismo, constata una mezcla de código que explica como síntoma de un dominio insuficiente de ambas lenguas, en el caso del portugués, porque nunca llegaron a aprenderlo y en el caso del español, porque se encuentra en proceso de atrición.

El segundo trabajo es el de Calvo Capilla (2007), que puede ser considerado un estudio piloto de la investigación actual. Participan en él ocho emigrantes españoles establecidos en Brasilia por periodos que van de los 6 a los 53 años. Su objetivo principal es descubrir y mostrar los efectos experimentados por la L1, el español de España, cuando se expone a un contacto prolongado con la L2, el portugués de Brasil. Los instrumentos utilizados para obtener los datos son los mismos que en la presente investigación, entrevistas semiestructuradas en español y un cuestionario sociolingüístico; de esta forma, pudimos probar su funcionamiento. El análisis es

---

<sup>116</sup> Trabajo defendido en 2003.

<sup>117</sup> Al igual que Moreno Fernández (2009, p. 246), utiliza *deterioro* como traducción del inglés *attrition*.

en ambos casos cualitativo y no se aplicó test estadístico dado el reducido tamaño de la muestra. Los resultados revelan que la mayoría de los rasgos lingüísticos que singularizan el español/L1 de los participantes, interpretados como señales de atrición, pueden ser explicados mediante la influencia de la L2. La taxonomía de desvíos observados en el corpus es bastante semejante a la resultante de este segundo estudio. En cuanto al nivel de atrición de los participantes, sin embargo, ninguno de ellos presenta el elevado grado de mezcla de código que muestran tres de los inmigrantes de la muestra actual.

El tercero es el estudio de Santos (2013), que analiza el parámetro del sujeto nulo en la L1 de diez inmigrantes españoles en Brasil. El análisis del corpus de entrevistas informales constata un aumento de los sujetos pronominales por pérdida de las restricciones de énfasis, contraste o desambiguación, que atribuye a la interferencia del portugués como lengua *semi-pro-drop* con tasas elevadas de expresión del sujeto pronominal. No se observa, sin embargo, interferencia en la posición del sujeto (el español, a diferencia del portugués, admite sujetos posverbiales con todos los tipos de verbos), ni en la morfología de flexión verbal (reducida en portugués y plena en español).

Encontramos igualmente investigaciones sobre otras variedades del español como la de Iverson (2012), que lleva a cabo el estudio de caso de un inmigrante chileno con veinticinco años de exposición al portugués brasileño. Su objetivo principal es evaluar la validez de la hipótesis de la interfaz (Tsimplici, 2007; Tsimplici *et al.*, 2004; v. 3.3.3) en una serie de contextos. Con respecto a la expresión del sujeto pronominal (*ib.*, pp. 133-135), demuestra que el español del participante presenta atrición de propiedades de la interfaz externa discurso-sintaxis como prevé la hipótesis. Así, en contextos neutros sin función discursiva (referencia disyuntiva/contrastiva, marca de énfasis, correferencia catafórica) el participante, a diferencia del grupo de control chileno que rechaza los pronombres expresos, acepta sujetos pronominales tanto expresos como nulos al igual que el grupo de control de portugués brasileño. Del mismo modo, se evidencia atrición en la interfaz interna con la pérdida de las restricciones semánticas y sintácticas que determinan la aparición de objetos nulos en el español del participante. Sin embargo, también las propiedades propiamente sintácticas como el orden flexible de palabras del español se ven afectadas. El participante selecciona el orden verbo-sujeto tanto en oraciones declarativas como interrogativas, a pesar de la preferencia del grupo de control chileno por el orden verbo-sujeto en las interrogativas y su disponibilidad en las declarativas. La influencia del portugués lleva al hablante a perder en parte la flexibilidad del orden de palabras español.

Por otro lado, el procesamiento del participante no es significativamente más lento que el del grupo de control monolingüe y la atrición solo se produce en los puntos en que el español y



el portugués difieren (*ib.*, pp. 136-137). Todo ello le hace rechazar la hipótesis de la interfaz y concluir que la influencia de la L2 es la causa principal de las modificaciones que se producen en la gramática del participante (*ib.*, p. 138).

Existen también relevantes investigaciones a nivel social sobre el contacto español-portugués en la frontera entre Brasil y Uruguay. Entre ellas destacamos las de Carvalho (2014; Carvalho y Child, 2011; Carvalho y Besset, 2015) y las de Elizaincín (1992, 1995, 2001). Este último autor ha analizado el uso de los pronombres con entidades inanimadas en el español de Uruguay (*id.* 1995). En su obra de 1992 estudia las variedades surgidas del contacto español-portugués en América (la frontera Brasil-Uruguay) y en Europa (la frontera España-Portugal). En el caso americano investiga por medio de entrevistas lo que denomina *dialectos portugueses del Uruguay*. Para la frontera europea utiliza materiales de otros investigadores. En ambos casos su análisis de la situación es similar: se trata de variedades caracterizadas por una gran variabilidad dada la ausencia de una lengua estándar que sirva de marco de referencia. No cuentan con producción escrita y su uso se limita al medio familiar, cotidiano. En cuanto a las actitudes de los hablantes, ven su dialecto mezclado como una lengua *defectuosa* y sin valor (Elizaincín, 1992, p. 232).

Carvalho (2014, pp. 266-267), sin embargo, rechaza esa visión *negativa* de los hablantes de frontera, que se refleja, en su opinión, en el uso del término *dialecto*. Propone, por ello, utilizar simplemente *portugués uruguayo* para referirse a lo que considera una variedad con influencias del español y características de las variedades rurales (*nonstandard Portuguese*, Carvalho, 2014, p. 271), pero sin diferencias estructurales sustanciales con respecto al portugués brasileño. Se muestra contraria igualmente a la visión de Lipski (2006, p. 8), que sugiere la existencia de una nueva lengua híbrida, el *fronterizo* o *portuñol*. Parte de sus investigaciones se han centrado en la expresión del sujeto pronominal en el portugués uruguayo y en el español uruguayo de la frontera (Carvalho, 2014, pp. 279-282; Carvalho y Child, 2011; Carvalho y Besset, 2015). Sus resultados no muestran diferencias significativas en las tasas de expresión del sujeto pronominal del español uruguayo fronterizo y del portugués uruguayo, con respecto a las variedades monolingües vecinas de español y portugués respectivamente. Esto contradice la hipótesis de la convergencia y evidencia que las dos variedades se mantienen separadas y en línea con sus correspondientes variedades monolingües (Carvalho y Besset, 2015, p. 302; Carvalho, 2014, pp. 280-281).

Por último, recogemos dos estudios sobre aspectos fonéticos del contacto entre portugués brasileño e inglés. El primero, de Major (1992), se ocupa de la variación fonética del inglés/L1 y del portugués/L2 de cinco inmigrantes estadounidenses en Brasil. Lo analiza a través del VOT

(tiempo de inicio de la sonoridad, con aspiración o más largo en inglés) que es uno de los aspectos que caracterizan la fonología de una lengua y se correlaciona con el acento extranjero. Los resultados muestran atrición de la L1 de los participantes por influencia de la L2, siendo esta mayor en el registro informal. Además, existe correlación entre la atrición de la L1 en el registro informal y el nivel de la L2, lo cual demuestra la influencia mutua de ambas lenguas: las pérdidas en inglés/L1 son mayores cuanto mejor es el dominio del portugués/L2.

La segunda es una publicación de Sancier y Fowler (1997) con el portugués esta vez como L1. En ella oyentes brasileños detectan acento extranjero en la pronunciación de una hablante nativa de portugués brasileño tras pasar varios meses seguidos en EE. UU. Evalúan asimismo frases pronunciadas tras una estancia también de varios meses en Brasil, en las cuales encuentran menos acento extranjero. Su conclusión es que la pronunciación de la hablante puede experimentar cambios sucesivos dependiendo de su más reciente exposición al inglés/L2 o al portugués brasileño/L1, lo cual, a su modo de ver, indica que el aprendizaje nunca se detiene (*ib.*, p. 434). Estos resultados constituyen igualmente una evidencia que apoya la idea de las lenguas como sistemas dinámicos en completa interconexión y siempre cambiando (cf. de Bot *et al.*, 2007; de Bot, 2007; Herdina y Jessner, 2002).

### 3.5. La alternancia de código

Para Grosjean (1989, p. 5) el comportamiento lingüístico habitual de los bilingües incluye interferencias, préstamos<sup>118</sup> y alternancias de código<sup>119</sup>; igualmente, Silva-Corvalán (1995, pp. 9-10) sitúa transferencias y alternancias entre las estrategias usadas por los bilingües para reducir la carga cognitiva que supone usar dos lenguas. Al mismo tiempo, préstamos y calcos

---

<sup>118</sup> Con el término *préstamo* se traduce tanto el inglés *borrowing* —que indica el “proceso lingüístico en que los hablantes de una lengua toman prestada una palabra de otra lengua” (Tran, 2006, pp. 127-128)— como el resultado de ese proceso, *loanword* —“palabra tomada prestada de otra lengua” (*ib.*)—. En la literatura anglófona se utiliza frecuentemente para hacer referencia a las formas de transferencia o influencia interlingüística léxica que se producen en el habla de individuos bilingües dentro del proceso de atrición. Como recuerda Edwards (2004, p. 18), cuando un *préstamo individual* se generaliza, se transforma en *permanent borrowing*, es decir, en un préstamo a nivel de sistema lingüístico que es el sentido que habitualmente tiene en español: “procedimiento mediante el cual determinados EXTRANJERISMOS, adaptándose a las normas morfológicas de la lengua prestataria, entran a formar parte del léxico de ésta”, mayúsculas en el original (Alcaraz y Martínez, 1997, p. 455).

<sup>119</sup> Parte de la literatura en español utiliza *cambio de código* como traducción del inglés *code-switching*; así, por ejemplo, Blas Arroyo (2000), Moreno Fernández (1990, 2009) y Otheguy (2001). Numerosos autores, sin embargo, prefieren *alternancia de código* —Appel y Muysken (1996), López Morales (2004), Montrul (2013)— traducción que será utilizada en este trabajo porque parece reflejar mejor el sentido del inglés *switch* —“Substitute (two items) for each other; exchange” <http://www.oxforddictionaries.com/es/definicion/ingles/switch>— y que aparece en la propia definición de Muysken (2000, p. 4), “The term code-switching is less neutral in two ways: as a term it already suggests something like alternation (as opposed to insertion)”, o de Hamers y Blanc (2000, p.369), “the alternate use of two languages in the same utterance” (los subrayados son nuestros). Silva-Corvalán (2001) lo usa junto con *intercambio de códigos* y Moreno Fernández (2009) emplea también *alternancia de lenguas* e *intercambio de códigos*.

semánticos están entre los rasgos más característicos del proceso de atrición (Köpke, 1999, p. 102; Pavlenko, 2004, p. 47; Sharwood Smith, 1989, p. 185; Schmid y Köpke, 2009, p. 213). Sin embargo, los fenómenos de contacto lingüístico son, probablemente por su carácter *mestizo*, de difícil clasificación (de Bot, 1992, p. 19); más aún si, como se lamenta Treffers-Daller (2009, p. 58), los investigadores en ocasiones usan terminología diferente para referirse a datos que son esencialmente lo mismo. En el caso de lenguas tan próximas como español y portugués, con un elevado número de cognados (v. 4.5.), el problema se torna más difícil: cuando participantes en este estudio utilizan las palabras *golpe* y *motorista*, falsos amigos idénticos formalmente en español y portugués, con el significado del portugués (‘timo, estafa’ y ‘chofer, conductor’, respectivamente), ¿se trata de una transferencia semántica o de alternancia de código?, ¿los participantes están usando las palabras españolas con el significado modificado<sup>120</sup>, o las portuguesas?

En general, fijar límites entre esos fenómenos es una tarea compleja ya que no se pueden establecer distinciones claras (Bullock y Toribio, 2009, p. 5). Surgen de este modo importantes controversias y en particular dos que nos interesan especialmente aquí: ¿es posible distinguir entre transferencias y alternancias de código? ¿Se puede considerar la alternancia de código evidencia de atrición? A continuación, tras presentar la definición y los tipos de alternancia, se ofrecen las propuestas de algunos autores sobre esas cuestiones<sup>121</sup>.

### 3.5.1. Definición y tipos de alternancia de código

La alternancia de código consiste en el uso alternativo de dos o más códigos lingüísticos en el mismo episodio conversacional (Toribio, 2000, p. 174). Es usada por los bilingües como estrategia comunicativa y marca de pertenencia a un grupo étnico en situaciones de comunicación bilingüe. Posee funciones discursivas como marcar citas, enfatizar, reasignar papeles de habla, reiterar y elaborar, si bien no siempre tiene una función concreta, ya que para algunos hablantes representa simplemente otra manera de expresarse (Bullock y Toribio, 2009, pp. 10-11). Por otro lado, también los monolingües pueden alternar entre diferentes registros (*ib.*, p. 2).

En algunos estratos de las comunidades bilingües la alternancia puede resultar prestigiosa; sin embargo, habitualmente las normas sociales otorgan más prestigio a las formas monolingües, por lo cual se ve la alternancia como un comportamiento con efectos negativos

---

<sup>120</sup> Así fueron interpretadas en este trabajo y se puede consultar su análisis en 5.1.5.1.1.

<sup>121</sup> Treffers-Daller (2009) dedica un capítulo íntegramente a la primera cuestión y Lipski (2005) a los préstamos; de la segunda se ocupan Toribio (2000) y Bolonyai (2009).

en las habilidades cognitivas y en las interacciones sociales<sup>122</sup> (*ib.*, p. 11). Carvalho (2012, pp. 148-149), por ejemplo, describe la estigmatización de la alternancia en las clases de español como lengua de herencia en los EE. UU. Lo considera *inevitable* y propone permitirlo ya que puede estimular el mantenimiento de la lengua (*ib.*, pp. 150-151).

Los dos tipos clásicos de alternancia son la que se produce entre oraciones distintas o interoracional (“Disse[L2] ‘Yo quiero’. Que yo vine de navío. *Na minha época era de navio*[L2]” [P9-100-101]<sup>123</sup>) y la alternancia dentro de una misma oración o intraoracional (“Yo siempre digo que *meu portunhol é igual agora que faz vinte anos*[L2]” [P17-264]). Las interoracionales son reguladas principalmente por factores sociales y discursivos, mientras que las intraoracionales se rigen más por restricciones sintácticas: la yuxtaposición no debe vulnerar las reglas sintácticas de ninguna de las lenguas. Es lo que Poplack (1980) llama la restricción de la equivalencia.

Según Appel y Muysken (1996, pp. 183-191) existen restricciones particulares y universales. Las primeras permiten la alternancia en ciertos contextos sintácticos, pero no en otros; por ejemplo, es posible entre un núcleo nominal y una oración relativa, pero auxiliar y verbo principal deben estar en la misma lengua. Las universales son de dos tipos: de dependencia y lineales. De acuerdo con estas últimas, la alternancia tiende a aparecer en los puntos en que la estructura superficial de ambas lenguas es similar. Las restricciones de dependencia o de regencia prevén que no puede haber alternancia entre dos elementos cuando uno depende del otro. No obstante, como recuerda Muysken (2000, pp. 10-11) abundan en la literatura propuestas de restricciones específicas y críticas porque las generales no se cumplen. A su entender, cada restricción es válida solo para un determinado tipo de alternancia y la confusión proviene precisamente de la existencia de distintos procesos que operan de diferentes maneras en contextos bilingües determinados. Presenta así una tipología de lo que denomina *mezcla de código* (ing. *code-mixing*), que distingue los tres procesos siguientes (*ib.*, pp. 3-5):

- *Insertión* (ing. *insertion*): introducción de material de una lengua en la estructura de otra; puede tratarse de unidades léxicas o elementos mayores.

---

<sup>122</sup> Esto se refleja en nuestro corpus, en el cual todos los comentarios referentes a la aparición de elementos de la L2/portugués son negativos y están asociados a una visión estigmatizada de la mezcla. Estas son las palabras de algunos de los participantes: “¿¿Usted ve?? la cantidad/ la cantidad de errores que yo estoy cometiendo a# al hablar con usted, ¿né[L2]? Que no es/ no es español, no es portugués, es un portuñol ¿? por eso, porque es más fácil para mí” [P40-232-234]; “yo considero que es un portuñol horrible” [P6-87]. Otros comentarios similares son recogidos en 5.1.5.4.

<sup>123</sup> Ejemplo del presente corpus al igual que el siguiente.

- *Alternación*<sup>124</sup> (ing. *alternation*): se pasa de una lengua a la otra, de una estructura con palabras de esa misma lengua, a la estructura de la otra lengua con sus propias palabras (*ib.*, pp. 7-8).
- *Lexicalización congruente* (ing. *congruent lexicalization*): las dos lenguas comparten una estructura gramatical (no necesariamente por completo) que se lexicaliza con elementos de cualquiera de ellas “inserted more o less randomly”<sup>125</sup> (*ib.*, p. 8).

Estas estrategias son para Muysken (*ib.*, p. 278) una forma de reducir los esfuerzos añadidos que supone el complejo procesamiento bilingüe. Alcanza, por tanto, la misma conclusión que la mayoría de los autores revisados en 3.4.1. y 3.4.2.: el papel rector de la economía. Por otra parte, evita el término habitual, *code-switching*, porque, a su modo de ver, solo es apropiado para la alternación y separa demasiado la mezcla de código de otros fenómenos como préstamos e interferencias. En cuanto a la lexicalización congruente y su aleatoriedad, de Bot (2002, p. 295) también menciona entornos en los que la investigación ha mostrado que palabras de dos lenguas se pueden mezclar de forma *casi aleatoria* (ing. *at random*). Sugiere como explicación que, en ocasiones, es menos importante para seleccionar una palabra la lengua a la que pertenece que otras características como, por ejemplo, el valor emocional.

En resumen, la clasificación de Muysken (2000), en especial, la lexicalización congruente, se adapta a nuestros datos y nos permite describir las alternancias presentes en el corpus, en concreto, el caso de tres participantes con un alto porcentaje de palabras en portugués en sus entrevistas.

Bullock y Toribio (2009, p. 4) consideran que la inserción (frecuente en nuestros datos<sup>126</sup>, v. 5.1.5.4), es distinta de la alternancia intraoracional ya que tiene mucho en común con los préstamos léxicos (o la transferencia léxica). Este tipo de mezcla de código, en términos de Muysken (2000), puede aparecer en bilingües con habilidades limitadas en una lengua, al igual que sucede con la alternancia emblemática, consistente en insertar expresiones formulaicas de una lengua distinta, es decir, marcadores discursivos, frases hechas y locuciones estereotipadas con funciones pragmáticas, que funcionan como *emblemas* del carácter bilingüe de oraciones, por lo demás, completamente monolingües (Appel y Muysken, 1996, p. 176), por ejemplo, el uso del marcador conversacional *né?* en el presente corpus. Por el contrario, la alternancia de

---

<sup>124</sup> Usamos *alternación* como traducción del inglés *alternation* para diferenciar este proceso concreto del fenómeno del *code-switching* que hemos traducido aquí como *alternancia de código*.

<sup>125</sup> “insertados de forma más o menos aleatoria”.

<sup>126</sup> De acuerdo con Backus (2000), la inserción es igualmente habitual en las comunidades inmigrantes turcas en los Países Bajos.

código interoracional o intraoracional de alternación, no solo no refleja dominio precario de las lenguas o incapacidad para separarlas, sino que exige amplias habilidades para manipular dos sistemas lingüísticos simultáneamente (Bullock y Toribio, *ib.*).

La lexicalización congruente, por su parte, predomina entre lenguas tipológicamente próximas, como es el caso de las aquí examinadas, español y portugués. Esta afinidad tiene como resultado que no se pueda definir una lengua matriz dominante, de modo que algunas de las restricciones de la alternancia de código común resultan inoperantes. Así sucede con la que determina que las palabras funcionales no alternan puesto que deben pertenecer a la lengua matriz: todas las categorías se pueden alternar (Muysken, 2000, p. 130).

Esa misma proximidad determina otra de las características de la lexicalización congruente: la presencia de *homófonos bilingües* (*homophonous diamorphs*), cognados que pueden presentar divergencias semánticas o funcionales (los *falsos amigos*) (Clyne, 2003, p. 164; Muysken, 2000, p. 133). Se ha sugerido que son el desencadenante de la alternancia de código (Wilkins, 1996, p. 110) ya que en virtud de su similitud neutralizan la diferencia entre los dos códigos lingüísticos (Clyne, 1967, p. 110). Esta cuestión plantea un problema ya anticipado por Labov (1972, pp. 188-189) de acuerdo con Muysken (2000, p. 133): la dificultad de definir claramente a cuál de las dos lenguas pertenece cada elemento. Los patrones morfofonémicos proporcionan información para asignar cada palabra a una lengua. Sin embargo, cuando las lenguas son morfofonémicamente similares puede resultar imposible realizar esa tarea sin ambigüedades; más aún, si tenemos en cuenta que, en el caso que nos ocupa, muchos de los participantes presentan acento extranjero al hablar la L1 (v. 5.1.2.) y, consecuentemente, deben pronunciar algunas palabras españolas con interferencias de la L2/portugués. El propio Muysken (2000, p. 252) admite que en los casos de mezcla de código “the two languages are not always pronounced with two separate phonological systems”<sup>127</sup>. Es esta una de las razones que llevan al autor a plantear la hipótesis de que las dos lenguas del bilingüe están activas simultáneamente, al menos en la inserción y la lexicalización congruente (*ib.*). Ese acceso simultáneo favorece la búsqueda de analogías entre las dos lenguas lo cual, a su vez, propicia la lexicalización congruente (*ib.*, p. 277).

Paradis (2004, pp. 206-207) también defiende que no es necesario postular la existencia de un *interruptor* con el que activar o desactivar voluntariamente una de las dos lenguas. El hecho probado de que los bilingües no puedan decidir no entender una de sus lenguas demuestra que el interruptor no se puede poner en *off* para el *input*; tampoco es necesario hacerlo en el caso

---

<sup>127</sup> “las dos lenguas no siempre se pronuncian con dos sistemas fonológicos separados”.

del *output*, puesto que ya existen mecanismos que permiten decidir entre hablar o hacer gestos en su lugar (y la elección del bilingüe entre una lengua o la otra no es diferente). Lo que el autor llama *etiqueta de la lengua* (ing. *language tag*), es producto del conocimiento metalingüístico, una abstracción; el bilingüe no la necesita para entender sus lenguas ya que el reconocimiento se hace de la misma forma que el monolingüe accede al significado de diferentes palabras: utilizando el contexto. Y lo mismo sucede en la producción: para nombrar un objeto los monolingües deben inhibir los sinónimos de la misma forma que los bilingües inhiben los equivalentes de traducción (los sinónimos interlingüísticos).

### 3.5.2. Alternancia de código y atrición

Es importante destacar, como hace Bolonyai (2009, p. 253), que no existe evidencia científica de que la alternancia de código sea “*inherently damaging or that automatically*<sup>128</sup> leads to erosion”<sup>129</sup>, aunque reconoce que algunos trabajos sobre bilingües precoces sugieren que existe relación entre alternancia y atrición de la L1 (de Leeuw, Schmid y Mennen, 2010; Kaufman y Aronoff, 1991; Schmitt, 2004, 2010; Seliger, 1996). Propone la autora distinguir entre la alternancia *normal* y la que tiene lugar en el proceso de atrición. La primera forma parte del comportamiento lingüístico bilingüe y está determinada por tres tipos de factores, sociolingüísticos, psicolingüísticos y estructurales o lingüísticos, los cuales nos permiten diferenciarla de la alternancia asociada a la atrición (Bolonyai, 2009, pp. 259-260). En cuanto a los primeros, los bilingües competentes usan la alternancia respetando las normas sociolingüísticas y las características de la situación comunicativa; los hablantes que experimentan atrición, sin embargo, lo hacen de forma inapropiada, en contextos en los que ni el interlocutor, ni el tema, ni el medio cultural justifican la alternancia (Seliger, 1996, p. 613). En esos casos, apunta Seliger (*ib.*), es precursora de la atrición de la L1 (cf. Raso, 2003, p. 24).

Por lo que se refiere a los factores psicolingüísticos, en la atrición el uso reducido de la L1 produce, en general, problemas de accesibilidad y de recuperación léxica, dificultades que llevan a la utilización de la alternancia de forma involuntaria para suplir las lagunas, temporales o permanentes, con formas de la L2 (Bolonyai, 2009, pp. 260-261; también Silva-Corvalán, 1994, p. 6). Se trata de un proceso conocido en inglés como *crutching* (‘muleta, apoyo’) y originado en el área de aprendizaje de L2, siendo en ese caso la L1 la que sirve de apoyo (Bullock y Toribio, 2009, p. 9). En el mismo sentido, Seliger (1996, p. 623) señala que cuando

---

<sup>128</sup> Cursivas en el original.

<sup>129</sup> “inherentemente perjudicial o que automáticamente provoque erosión”.

la exposición a la L1 se restringe de forma drástica, la alternancia se hace predominante; es decir, el autor la integra en el proceso de atrición.

En tercer lugar, los factores lingüísticos son fundamentales para caracterizar la alternancia de código como un comportamiento coherente desde un punto de vista estructural y regido por restricciones sintácticas que exigen una alta competencia bilingüe (Bolonyai, 2009, pp. 262-263). Por el contrario, la alternancia que se produce en la atrición carece de coherencia estructural, no respeta las restricciones lingüísticas y puede hacer, como advierte Seliger (1996, p. 623), que el hablante comience a ver sus dos sistemas como uno solo, de forma que la L2 se convierte en fuente de evidencia para la L1. Coincide esta situación con la descrita por Muysken (2000, p. 8) en la lexicalización congruente.

En este sentido, Poplack (1980) sugiere que con la alternancia de código se puede medir la habilidad bilingüe de los hablantes: aquellos que poseen menor dominio tienden a vulnerar la restricción de la equivalencia (v. 3.5.1.) o a evitarla mediante la utilización de alternancias interoracionales que exigen menor dominio lingüístico que las intraoracionales (*ib.*, p. 615).

Según Paradis (2004, p. 213), la alternancia de código que resulta de la falta de dominio o de problemas de recuperación léxica, se diferencia de la empleada como estrategia comunicativa en que esta es deliberada, mientras que la primera se produce de forma automática (cf. Bolonyai, 2009, p. 261) como consecuencia de la diferencia entre los niveles de los umbrales de activación. Asimismo, para Seliger y Vago (1991, p. 6) y Toribio (2000, p. 177) en situaciones normales de bilingüismo, la alternancia de código puede ser controlada por el hablante.

En su estudio sobre los efectos del contacto en la pronunciación nativa de inmigrantes alemanes en el Canadá anglófono y los Países Bajos, de Leeuw (2009) y de Leeuw *et al.* (2010) muestra que la mezcla de código favorece la aparición de acento extranjero. Los resultados indican que el uso de la L1 en contextos donde se inhibe la mezcla de código ayuda a mantener la estabilidad de la pronunciación nativa en los bilingües consecutivos.

La investigación de Schmitt (2004) sobre niños rusos emigrados a los EE. UU., identifica la alternancia de código y la convergencia como mecanismos que interactúan en el proceso de atrición y llevan a la producción de formas simplificadas o no gramaticales. De este modo, la pérdida lingüística no supone la reducción o simplificación del sistema gramatical, sino la sustitución de la estructura léxica abstracta de la L1 por la de la L2.

Ben-Rafael (2004, p. 168-175; 2009), en una investigación sobre israelíes francófonos, considera que la alternancia es señal de atrición únicamente cuando es utilizada como estrategia para reemplazar los términos franceses que se hacen inaccesibles a causa de la falta de uso. En



otras ocasiones la alternancia compensa la falta de palabras francesas apropiadas para reflejar los valores culturales israelíes y la denomina *alternancia sin atrición*. Igualmente, los inmigrantes alemanes en Australia estudiados por Clyne (1967, p. 106) emplean material de la L2 para suplir las limitaciones de su L1, situación de la que son conscientes de acuerdo con el autor.

No obstante, Poplack, Zentz y Dion (2012), al estudiar las preposiciones a final de frase en el francés de Quebec, obtienen resultados que contradicen la idea de que la alternancia de código es el origen de la convergencia hacia la L2, una de las manifestaciones de la atrición más frecuentemente mencionadas en la literatura (p. ej., Cherciov, 2011, pp. 42-43; Gürel y Yilmaz, 2013, p. 42; Huffines, 1991, p. 136; Pavlenko, 2004, p. 47; Sharwood Smith, 1983c, p.193; 1989, p. 185; Sharwood Smith y Kellerman, 1986, pp. 1-2).

En suma, el uso de uno o varios elementos de la L2 no significa que el hablante haya perdido las formas correspondientes en L1; simplemente puede considerar que es más apropiado o que aporta *color local* (Schmid y de Bot, 2004, p. 215). Con todo, es necesario tener en cuenta que los resultados de algunas investigaciones manifiestan vínculos entre cierto tipo alternancia y la atrición (de Leeuw, 2009).

### **3.5.3. Alternancia de código y transferencia**

La mayoría de los autores consultados admite que establecer distinciones claras entre alternancias de código y transferencias/interferencias o préstamos es una tarea difícil y no siempre posible (Bullock y Toribio, 2009, p. 5; de Bot, 1992, p. 19; Poplack, 1993, p. 255; Treffers-Daller, 2009, p. 58). Lipski (2005, p. 2) indica que la línea de separación entre préstamos y alternancias no está clara, especialmente en el caso de la inserción de elementos funcionales como conjunciones. A nivel social, si esas alternancias se hacen frecuentes el resultado puede ser la gramaticalización e incorporación del elemento prestado a la lengua receptora.

Bullock y Toribio (2009, p. 5) señalan que los préstamos ocasionales (ing. *nonce borrowings*) pueden ocurrir de forma espontánea en el habla de los bilingües, lo cual desdibuja los límites entre ambas formas de contacto lingüístico. De hecho, Paradis (2004, pp. 240, 243) clasifica los préstamos ocasionales como un tipo de alternancia de lengua (ing. *language switching*, denominación que utiliza para el *code-switching*) en el que solo se incorporan palabras o frases cortas de otra lengua. No obstante, también hay autores para los que los préstamos ocasionales no son una alternancia de código *genuina*, sino un proceso puramente léxico que no implica alternancia de gramáticas (Fontana y Vallduví, 1990, p. 173).

Vemos, pues, que como advierte Treffers-Daller (2009, p. 73), “the key question is, of course, whether researchers are only using different labels for essentially the same phenomena, or whether the phenomena under investigation are fundamentally different”<sup>130</sup>. La autora muestra como algunos investigadores no distinguen entre alternancia e interferencia o transferencia. En su opinión, la ya mencionada definición de interferencia de Weinreich (1953, v. 3.3.2.) puede incluir tanto alternancias como préstamos (Treffers-Daller, 2009, p.65). Clyne (2003, p. 72), por su parte, engloba en el término transferencia, alternancias, préstamos y transferencias. Pretende así *liberar* a la expresión alternancia de código de la polisemia que la hace confusa.

La misma Treffers-Daller (2009, p. 73) destaca que el control es una cuestión esencial a la hora de diferenciar entre alternancias y transferencia. Köpke (1999, p. 62), por ejemplo, afirma que la alternancia es intencional, mientras que la interferencia no lo es. Asimismo, Edwards (2004, p. 19) considera que la alternancia, además de producirse de forma consciente, está más influenciada por factores extralingüísticos; por el contrario, los fenómenos de interferencia (en su visión, transferencias, calcos y préstamos) están determinados por factores internos.

Herdina y Jessner (2002, p. 23), sin embargo, consideran que nada justifica la idea de que los fenómenos de alternancia de código y préstamo se puedan diferenciar de la transferencia por la mayor consciencia de los primeros. A su modo de ver, las distinciones que se suelen establecer entre lo que denominan fenómenos de interacción son más gramaticales o léxicas que psicolingüísticas; algo que, como acabamos de ver, hace Paradis (2004, pp. 240, 243) al definir préstamo como alternancia de una sola palabra o frase corta. Para ellos alternancias y préstamos son, por tanto, variantes de un mismo proceso, la transferencia.

Uno de los criterios utilizados para diferenciar préstamos, transferencias y alternancia de código es la adaptación fonológica y morfológica a la lengua receptora que se produce en el primer fenómeno, pero no en los otros dos<sup>131</sup> (Muysken, 2004, p. 158; Otheguy, García y Fernández, 1989, p. 46; Silva-Corvalán, 1994, p. 170). A pesar de no ser un método totalmente confiable, especialmente en el caso de lenguas tan próximas como español y portugués, será el empleado en este trabajo para intentar determinar los casos de alternancia del corpus.

### **3.6. Factores extralingüísticos**

En el bilingüismo el nivel social y el individual son indisociables (Austin *et al.* 2015, p. 3). Así, la atrición no puede ser entendida sin tomar en consideración las condiciones exteriores

---

<sup>130</sup> “Es evidente que la cuestión clave radica en saber si los investigadores usan diferentes etiquetas para los mismos fenómenos en esencia, o si los fenómenos investigados son fundamentalmente diferentes”.

<sup>131</sup> Existen, no obstante, ejemplos de préstamos no adaptados.

como han demostrado los enfoques sociolingüísticos. Los factores extralingüísticos pueden explicar por qué unos hablantes experimentan un grado mucho mayor de atrición que otros (Silva-Corvalán, 2001, p. 271, Schmid, 2011a, p. 69). Entre estos factores se cuentan antecedentes personales como edad, duración de la inmigración y educación, cuestiones más ligadas a la lengua como el uso de la L1 y factores psicológicos como las actitudes (Köpke y Schmid, 2004; Schmid, 2011a, p. 69; Schmid y de Bot, 2004).

### 3.6.1. Edad

Uno de los factores más importantes desde una perspectiva psicolingüística es la edad, cuyo estudio consta de dos planos. En primer lugar, analizaremos la edad de los inmigrantes al cambiar de país y la atrición en los niños; en segundo, la edad en el momento de la investigación y la atrición de los mayores.

Los resultados de las investigaciones muestran que la atrición de la L1 es mucho más grave en los niños que en los adultos (Köpke y Schmid, 2004, pp. 9-10, 19-20; Montrul, 2002, p. 61; Silva-Corvalán, 1994, pp. 10-11). Una de las explicaciones posibles de este fenómeno es que la atrición se vea influida por los mismos factores que sustentan la hipótesis del periodo crítico (Lenneberg, 1967), según la cual, debido a la maduración lingüística del cerebro, aprender otra lengua se hace más difícil pasada una cierta edad (cf. 3.2.2.). No obstante, como recuerdan Austin *et al.* (2015, pp. 71-79), existe controversia sobre la propia existencia de un periodo crítico para la adquisición de L2<sup>132</sup>, aunque hay consenso en aceptar que los aprendices más jóvenes alcanzan mayor competencia que los de más edad (Schmid, 2011a, pp. 71-72; Pallier *et al.*, 2003).

En opinión de Köpke (2004, pp. 15-16), una versión fuerte de la hipótesis no permite explicar el aprendizaje de L2; por ello se han planteado alternativas moderadas que ponen de relieve los factores cognitivos y prefieren hablar de un *periodo sensible* que se debilita gradualmente con el paso de los años. De acuerdo con Schmid (2014, p. 386), parecen existir restricciones relacionadas con la madurez en el aprendizaje de lenguas; por ese motivo, algunas investigaciones han observado diferencias cualitativas entre los hablantes que aprenden una lengua en la niñez y los que lo hacen más tarde (*ib.*, p. 407).

La propuesta de Paradis (2004) es que el aprendizaje de L2 es más dependiente de la memoria declarativa, base del conocimiento explícito (aprendizaje formal del que somos

---

<sup>132</sup> Por ejemplo, Flege (1987b) considera que no existe apoyo empírico para la existencia de un periodo crítico. En su opinión, representa una asunción de las diferencias inherentes entre aprendices de diferentes edades, más que una hipótesis comprobable.

conscientes). La adquisición de la L1, por el contrario, se apoya en la memoria procedimental, sustento del conocimiento implícito (aquel que genera comportamientos automatizados, hábitos, actos motores, cf. Ullman, 2001, p. 106). Esta diferencia se explica porque, según el autor, la plasticidad del cerebro para la adquisición de conocimientos implícitos lingüísticos decrece con la edad, por lo que el aprendizaje tardío de L2 tiene mayor dependencia de la memoria explícita. Como veremos más adelante, este hecho también tiene implicaciones en el desarrollo lingüístico de los mayores.

Ullman (2001, p. 110), cuya visión es complementaria de la de Paradis (*ib.*), añade que la memoria procedimental mejora con la práctica. De este modo, incluso los aprendices tardíos de L2, más dependientes de la memoria declarativa, pueden presentar un cierto grado de dependencia de la memoria procedimental en el caso de que aumente su uso de la lengua.

Si nos centramos en la atrición, la existencia de un periodo crítico o sensible supone que de la misma manera que es fácil para el niño aprender una L2, también lo será olvidar su L1. De hecho, existen múltiples evidencias de que el sistema de la L1 puede resultar gravemente erosionado cuando el proceso de atrición comienza antes de la pubertad (Bylund, 2009a, 2009b; Turian y Altenberg<sup>133</sup>, 1991, entre otros), a diferencia de lo que sucede con los hablantes que contaban con más de doce años en el momento de la reducción del *input* de la L1, en los cuales el grado de atrición observado es, en general, sorprendentemente bajo (Köpke y Schmid, 2004, p. 10; Pallier, 2007, p. 165). En ese mismo sentido, Gürel y Yilmaz (2013, pp. 42-44) hacen un amplio recorrido por las investigaciones realizadas hasta ese momento y destacan que la atrición no patológica de la L1 en adultos bilingües tardíos no suele suponer una pérdida completa, sino interferencia de la L2 que lleva a reestructuración y convergencia con esa misma L2.

Bylund (2009a, 2009b) estudia la edad de comienzo de la adquisición de la L2 en bilingües español-sueco. Sus resultados muestran que los efectos de la atrición son mayores en aquellos que emigraron antes de los doce años; hasta ese momento se produce una disminución gradual de la vulnerabilidad a la atrición, lo cual es interpretado como consistente con la existencia de "maturational constraints" en el desarrollo bilingüe (Bylund, 2009a, p. 687), es decir, de un periodo crítico. Esto supone que "the proficiency level attained in L2 is typically seen as conditioned by maturation up to puberty and by nonbiological factors beyond puberty"<sup>134</sup> (*ib.*, p. 706).

---

<sup>133</sup> Las autoras realizan un estudio longitudinal con el hijo de una de ellas, un niño de tres años criado bilingüe ruso-inglés, que a partir de esa edad pasa a ser expuesto al inglés de forma predominante. Un año después el niño muestra evidentes señales de atrición ante las que desarrolla una serie de estrategias de compensación.

<sup>134</sup> "el nivel de dominio alcanzado en la L2 normalmente se considera que está condicionado por la maduración hasta la pubertad y después por factores no biológicos".

Desde la teoría de los sistemas dinámicos (Schmid, Köpke y de Bot, 2013), las diferencias advertidas entre los que emigraron antes y después de la pubertad son consecuencia del *estado de atracción* (ing. *attractor state*) que genera el sistema de la L1 cuando está completamente desarrollado. Una vez alcanzado ese estado, la influencia de la L2 puede originar cambios, pero habitualmente el sistema tiende a volver a su estado original.

Flores (2010, 2015), en sus estudios sobre hablantes de herencia de portugués europeo que crecieron bilingües en Alemania y Suiza y se mudaron a Portugal antes de los doce años, perdiendo así el contacto con el alemán, obtiene los mismos resultados. Se trata de otro tipo de bilingües que tras la radical disminución de su exposición al alemán entre los seis y los doce años experimentan un rápida y severa atrición.

Un caso extremo es el de los niños adoptados internacionales que al cambiar de entorno lingüístico y cultural pierden todo contacto con la lengua nativa (Ventureyra y Pallier, 2004). En ellos la L1 es completamente reemplazada por la L2, no dejando más trazas que una ligera ventaja en el reconocimiento de contrastes fonémicos.

Todas estas consideraciones nos llevaron a establecer una edad de corte en nuestro estudio que situamos en los once años (v. 4.3). De este modo, se pretendía evitar la posibilidad de confundir atrición con adquisición incompleta (Montrul, 2002, 2004a y 2011), cuestión no exenta de polémica y ya planteada en 3.2.5.

Si, como acabamos de ver, las poblaciones más jóvenes están expuestas a una atrición mayor que puede llevar incluso a una pérdida total de la L1, en el otro extremo, los mayores también podrían enfrentar pérdidas lingüísticas derivadas del deterioro producido por la edad.

En los estudios de atrición la edad de los participantes en el momento de realizar la investigación es, en general, bastante elevada. De acuerdo con Schmid (2011a, p. 77), esto se debe fundamentalmente a la combinación de dos factores. Por un lado, los criterios que manejamos para la selección de los participantes (que fueran adultos cuando emigraron y que hayan pasado largo tiempo en el país de acogida) excluyen de entrada a las personas jóvenes. Por otro, las personas mayores ya no suelen estar profesionalmente activas y tienen más tiempo y mayor predisposición para participar en investigaciones. Sumémosle a esto que los mayores suelen recordar mejor hechos distantes de su juventud que sucesos más recientes, algo que en el caso de los inmigrantes suele implicar como apunta la propia Schmid (*ib.*) “a kind of nostalgic preoccupation with the culture of origin”<sup>135</sup>. Todo ello sin olvidar un tercer factor que nos recuerdan Coulmas y Backhaus (2009, p. 7): en algunas sociedades actuales el envejecimiento

---

<sup>135</sup> “una especie de preocupación nostálgica con la cultura de origen”.

de la población coincide con un descenso, y en ellas el único grupo que aún crece es el de los mayores; de este modo, con el número de nacimientos disminuyendo y el de mayores aumentando, la pirámide poblacional se invierte.

El hecho de que se trate de una población mayor plantea el problema de hasta qué punto los desvíos encontrados en el habla de estos participantes son producto de la atrición o resultado del envejecimiento normal (Köpke, 1999, p. 144; Gross, 2004, p. 282). Según Gross (id.), en la literatura sobre pérdidas lingüísticas no patológicas aparecen resultados que muestran más dificultades en la recuperación léxica y más errores gramaticales en individuos con edad superior a los setenta años que en sujetos más jóvenes. Sin embargo, en una de las mayores investigaciones que se ha llevado a cabo hasta ahora sobre el desempeño lingüístico de inmigrantes mayores, la de Crezee (2008), los resultados revelan muy pocos cambios en la competencia lingüística debidos a la edad avanzada de los inmigrantes. Igualmente, Goral, Libben, Obler, Jarema y Ohayon (2008, p. 509) llegaron a la conclusión de que las diferencias de procesamiento observadas en el léxico de la L1 de los bilingües mayores no eran debidas al envejecimiento, sino a la atrición de esa lengua, ya que en su L2 no se detectaron tales divergencias. De hecho, varias investigaciones en las que participa Bialystok revelan que el bilingüismo puede tener efectos beneficiosos a edades avanzadas. Así, Bialystok, Craik, Klein y Viswanathan (2004) muestran un mejor control cognitivo en los bilingües mayores y Luk, Bialystok, Craik y Grady (2011) presentan evidencias de que el bilingüismo está asociado con la preservación de la integridad de la materia blanca del cerebro en personas de más edad.

Como recuerdan de Bot y Makoni (2005, p. 62), la teoría neurolingüística de Paradis (2004) predice mayor deterioro con la edad de la segunda o tercera lengua que de la primera. Ello es debido a que el envejecimiento tiene más efectos sobre la memoria explícita que sobre la implícita y las segundas lenguas dependen en mayor grado del conocimiento explícito; la L1, sin embargo, ha sido aprendida en su mayor parte de forma implícita. Así, el estudio de Clyne (1982<sup>136</sup>, p. 27, citado por de Bot y Makoni, *ib.*) sobre inmigrantes holandeses y alemanes en Australia mostraba entre sus resultados que algunos emigrantes mayores experimentaban una *reversión* en la lengua dominante, perdiendo competencia en la L2 y recuperándola en L1. Esa misma tendencia hacia la reversión a la L1 aparece en el estudio de Schmid y Keijzer (2009), en el que los emigrantes con más edad y más años de emigración fueron los que mostraron menos signos de atrición en su L1. Las autoras plantean como posibles explicaciones los cambios en los hábitos lingüísticos (suelen dejar de usar la L2 tras la jubilación), los efectos

---

<sup>136</sup> CLYNE, M. (1982). *Multilingual Australia*. Melbourne: River Seine.

beneficiosos del bilingüismo o el hecho de que los más mayores posean fuertes habilidades cognitivas debido a su salud física, que es lo que les ha permitido, además, seguir vivos (*ib.*, p. 97).

En el estudio de Crezee (2008, p. 306), por el contrario, los resultados no revelaron apenas signos de atrición de la L2/inglés con reversión hacia la L1/holandés. La investigación analizaba los usos lingüísticos de 30 emigrantes holandeses retirados en Nueva Zelanda. Sus edades se situaban entre los 65 y los 92 años y no mostraban problemas de memoria o de patologías que afectaran al habla y la memoria (*ib.*, p. 48). Dos de sus participantes presentaban el tipo de mezcla de código denominado por Muysken (2000) lexicalización congruente (v. 3.5.), sin embargo, sus hijos declararon que siempre habían hablado así, por lo que no parece ser atribuible a la edad (Crezee, 2008, p. iv).

### **3.6.2. Duración de la emigración**

De acuerdo con Schmid (2011a, p. 78), es común pensar en la atrición lingüística como un proceso de pérdida constante y lineal. Sin embargo, las evidencias lejos de confirmar esta idea, apuntan a lo que Silva-Corvalán (2001, p. 270) llama bilingüismo cíclico: el hablante bilingüe puede pasar a lo largo de su vida por varios ciclos de expansión y reducción de su competencia lingüística; es decir, el proceso sería más bien fluctuante, especialmente en el mundo contemporáneo caracterizado por las migraciones transculturales (Pavlenko, 2005, p. 9). Para Austin *et al.* (2015, p. 3) se trata de la naturaleza dinámica del bilingüismo, que actúa tanto a nivel social como a nivel individual.

Así, según Schmid (2011a, p. 79), en algunas investigaciones (de Bot y Clyne, 1994, *pass.*; Gürel, 2002, p. 170; Tsimpli *et al.*, 2004, pp. 271-272; Schmid, 2007, p. 148;) no se ha podido comprobar correlación entre el tiempo transcurrido desde el comienzo de la inmigración y el desarrollo de la atrición. En otros, la influencia de este factor se revela muy significativa (Köpke, 1999, p. 342).

Por otro lado, los resultados de uno de los pocos estudios longitudinales sobre atrición, el de de Bot y Clyne (1994) sobre holandeses en Australia, indican que el comienzo de la atrición ocurre en la primera década de la inmigración, de forma que los inmigrantes que consiguen mantener su L1 durante esos diez primeros años permanecerán estables, incluso después de muchas décadas (*ib.*, *pass.*; Schmid y de Bot, 2004, p. 220).

Schmid y Dusseldorp (2010, p. 150), por su parte, encuentran impacto de los años pasados tras la emigración en la diversidad léxica y el número errores del discurso libre, pero no en las tareas formales.

Otros estudios ponen en relación la duración de la emigración y el uso de la L1. Los primeros son de Bot *et al.* (1991, p. 94) quienes en su investigación sobre inmigrantes holandeses en Francia apuntan que la duración del proceso únicamente tiene efecto cuando se da poco contacto con la L1. Schmid (2011b, p. 155) intenta replicar esos resultados con inmigrantes alemanes en contacto con inglés y holandés. Sus conclusiones amplían el alcance del efecto de la duración de la emigración a los emigrantes con mayor uso de la L1. Volveremos a ello en el apartado dedicado a ese factor, 3.6.3.

### **3.6.3. Educación**

En opinión de Schmid y de Bot (2004, pp. 219-220), el nivel de educación ha sido un factor al que no se le ha dedicado la atención necesaria. Esto se puede deber a dos motivos; el primero, la dificultad para definir el concepto de educación en contextos multilingües y multiculturales. El segundo es un problema metodológico: cómo determinar si este factor afecta únicamente a la atrición o al desempeño lingüístico en general. De hecho, el nivel de educación hace que sean mejores los resultados de los test basados en tareas metalingüísticas como juicios de gramaticalidad.

Los resultados de las investigaciones han mostrado efectos variados de la educación sobre la atrición. En el estudio de Jaspaert y Kroon (1989) sobre la erosión de la L1 de inmigrantes italianos en Holanda, el nivel educativo se revela como el factor más determinante en los test utilizados: los participantes con mayor grado de instrucción eran los que presentaban menor nivel de atrición, mientras que aquellos con bajo nivel educativo experimentaban mayores pérdidas en su L1. Los autores proponen tres hipótesis para explicar lo que consideran un resultado *intrigante* (*ib.*, p. 92). En primer lugar, plantean razones económicas, ya que las personas con mayor educación suelen tener también mayores salarios que les permiten viajar más al país de origen y, además, mantener por diversos medios más contacto con familia y amigos allí. En segundo lugar, al estar más habituados al código escrito tendrían más posibilidades de contacto con la L1 en contextos de inmigración, donde el contacto oral suele ser escaso o menor. En último lugar, apuntan hacia una explicación que nos parece fundamental; se trata de lo que ellos llaman “a better insight in the structure of language” (*ib.*, p. 92-93), es decir un mayor conocimiento de la lengua que hace que el mantenimiento de la L1 sea más fácil.

Con relación a la atrición en niños, Köpke (2004, p. 15) también destaca la influencia positiva que la alfabetización puede tener en la representación neurofuncional del lenguaje:



Psycholinguistically, becoming literate in a language generates a second body of representations and/or connections to the oral representation the subject has already acquired. Such additional representations, along with the connections that will be established between oral and written representations, should contribute considerably to the grounding of the language<sup>137</sup>.

Parece posible extrapolar esta hipótesis a los adultos y sugerir que el mayor contacto con el código escrito de las personas con mayor instrucción puede proporcionarles también una base más sólida y resistente a la atrición. La autora añade que la lectura es capaz de realzar el prestigio de una lengua y de este modo aumentar las motivaciones para mantenerla (Köpke, 2004, p. 14).

A propósito de la lengua escrita, el estudio de Cazzoli-Goeta y Young-Scholten (2011, p. 222) sobre la atrición de la L1 de inmigrantes hispanohablantes en el Reino Unido, encuentra mayores cambios entre los trabajadores de baja cualificación. Sugieren como explicación que se puede deber al efecto de la falta de contacto con el español por medio de la lectura, a diferencia de académicos y profesores que diariamente leen en español.

En la investigación de Schmid y Dusseldorp (2010, p. 150) el factor educación demuestra tener un impacto también en el discurso libre, de modo que las personas con mayor nivel educativo presentan menor número de desvíos y mayor riqueza léxica. Por otro lado, la educación parece estar asociada a un mayor conocimiento no solo de la L1, sino también de la L2 y otras lenguas (Jaspaert y Kroon, 1989, p. 92). En ese sentido, los resultados de Yağmur (1997, p. 96) revelan que la educación recibida en L1 tiene efectos positivos en el mantenimiento de la L1 y que los participantes con buen dominio de la L2 presentan al mismo tiempo buen dominio de la L1. Esto indica, en su opinión, que la L2 no se desarrolla a expensas de la L1. También los resultados de Yilmaz (2013a, pp. 85-86; 2013b, p. 101) en su estudio con bilingües turco-holandés muestran una ligera correlación entre el menor uso de subordinadas complejas y el bajo nivel educativo.

No obstante, en otras investigaciones como la de Köpke (1999, p. 341), la educación no ejerce influencia sobre la producción oral de los participantes.

#### **3.6.4. Uso de la L1**

Es un supuesto generalmente aceptado que la atrición de la L1 puede depender en gran medida del contacto que el individuo tiene con hablantes de esa lengua y los resultados de

---

<sup>137</sup> “Desde un punto de vista psicolingüístico, estar alfabetizado en una lengua genera un segundo conjunto de representaciones o conexiones junto con la representación oral que el sujeto ya ha adquirido. Esas representaciones adicionales, con las conexiones que se establecerán entre representaciones orales y escritas, contribuirán considerablemente a darle una sólida base a la lengua”.

algunas investigaciones confirman esa idea (de Bot *et al.*, 1991, p. 94; de Leeuw, 2009; de Leeuw *et al.*, 2010, p. 33; Gürel, 2007, p. 117; Köpke, 2001, p. 366). No obstante, otras no encontraron correlación entre uso de la L1 y nivel de atrición (Jaspaert y Kroon, 1992, p. 146; Schmid, 2007, pp. 149-150). Y es que, como apuntan Hopp y Schmid (2013, p. 362), se trata de un factor difícil de cuantificar que solo puede ser determinado por medio de la autoevaluación, de tal forma que los datos podrían reflejar más las aspiraciones de la persona que la realidad (Schmid y de Bot, 2004, pp. 221-222).

Estos últimos autores (*ib.*) explican que el uso depende de dos factores: la oportunidad y la elección. Es, por tanto, un factor complejo en el cual es arduo decidir hasta qué punto está influido por las actitudes o, simplemente, queda fuera del control del hablante. El inmigrante puede encontrarse en un lugar donde no hay hablantes de su L1; pero también es posible que tenga contacto con ellos y, sin embargo, opte por no usar esa lengua en la interacción. Según Pavlenko (2005, p. 226), las identidades se construyen y reconstruyen con la lengua, de ahí que la identidad y las emociones estén profundamente implicadas en la elección lingüística.

Como consecuencia de este planteamiento, el cuestionario sociolingüístico aplicado contenía preguntas sobre ambos factores y fueron calculados dos índices, uno de contacto y otro de elección.

Ante las dificultades que revela la literatura para determinar el impacto no solo del uso de la L1, sino de los diferentes factores extralingüísticos, Opitz (2010, p. 268) plantea la conveniencia de adoptar la visión de Köpke (2007, pp. 30-31): “there is no one individual factor or cluster able to account for the attrition phenomenon on its own”<sup>138</sup>.

Así, la investigación de Schmid (2011b) sobre dos de esos factores, uso de la L1 y duración de la emigración, revela la interacción entre ambos. Como se mencionó en 3.6.2., el tiempo de residencia en el país receptor solo tiene correlación con el nivel de atrición cuando los inmigrantes se sitúan en los extremos de la escala de uso de la L1, es decir, cuando tienen menos contacto y cuando tienen más. De ello se deduce, en opinión de la autora (*ib.*, p. 155), que en ambos casos se puede acelerar la atrición; en el primero, por falta de práctica, dando lugar a una especie de atrofia (cf. Köpke, 2001, p. 367); en el segundo, por “contact-induced change within a bilingual migrant community”<sup>139</sup> (Schmid, 2011b, p. 171). Es, por ejemplo, el caso de los inmigrantes españoles en la Suiza francófona que describen Py y Grosjean (2002, p. 25): en una comunidad de inmigrantes, el aducto que reciben al hablar L1 con otros expatriados, y que se transforma en evidencia positiva directa de la L1, no proviene de la lengua estándar, sino de

---

<sup>138</sup> “no hay un factor o grupo que pueda explicar el fenómeno de la atrición por sí solo”.

<sup>139</sup> “cambio inducido por el contacto en una comunidad inmigrante bilingüe”.

una variedad de contacto ya modificada por la L2. Representa un efecto de grupo por el cual el uso de la L1, aun siendo frecuente, tiene un resultado contrario al *esperado*: aceleración de la atrición y reestructuración de la competencia (Köpke, 2001, p. 367).

Estas diferentes situaciones son las que llevan a Köpke (2001, pp. 355, 367; 2007, p. 13) a plantear los dos tipos de atrición ya presentados en 3.3., la de inmigrantes aislados y la de comunidades inmigrantes. Köpke y Schmid (2013, p. 16) añaden un tercer perfil de bilingüe, el que tiene contacto regular con miembros de la comunidad de origen: aun siendo escaso, le permite mantener su L1. Es decir, como apuntaba Schmid (2007, p. 150) en las conclusiones a su investigación, la atrición puede depender más de la calidad del contacto que de la cantidad o frecuencia del mismo.

En ese sentido, los resultados de de Leeuw (2009, p. vi) sugieren que en los contextos bilingües —el modo bilingüe de Grosjean (1989, p. 8; 2001)— en los cuales se da una mayor tendencia a la alternancia y la mezcla de código, se produce más interferencia de la L2 en el plano fonético:

Crucially, it was not only the amount of contact, but also the type of contact which influenced foreign accented native speech. Monolingual settings, in which little language mixing was assumed to occur, were most conducive to maintaining non-foreign accented native German speech<sup>140</sup>.

Asimismo, los resultados de Stolberg y Münch (2010, p. 29-30) muestran que el buen estado de conservación de la L1/alemán de su informante tras cincuenta años de residencia en los EE. UU., se debe precisamente a la falta de uso, lo cual solo le había originado problemas de recuperación léxica y algunos signos de atrición, pero mantenía estructuras sintácticas complejas y las marcas de caso. Las autoras (*ib.*) establecen una comparación con otros hablantes que habitualmente usan las dos lenguas (alemán e inglés) y presentan menos problemas de acceso léxico, pero más fenómenos de cambio y una mayor tendencia a la convergencia de sus sistemas lingüísticos (v. 3.3.1.).

Por otro lado, los resultados de Schoenmakers-Klein Gunnewiek (1998, p. 232) indican que el uso intensivo de la L2 es más importante en el proceso de atrición lingüística, que el uso restringido de la L1.

De las variables que forman el índice de contacto (v. 5.2.2.), el uso de la L1 en el trabajo fue el factor con mayor poder protector frente a la atrición en la investigación de Schmid y Dusseldorp (2010, p. 150) y en la de de Leeuw *et al.* (2010, pp. 39-40). Asimismo, en el estudio

---

<sup>140</sup> “Es significativo que fue no solo la cantidad de contacto lo que influyó en el habla con acento extranjero, sino también el tipo. Los contextos monolingües, en los que se asume que existe poca mezcla de código, fueron los más propicios a mantener el habla nativa alemana sin acento extranjero”.

de Gürel (2007) los participantes (empleados de compañías internacionales, profesores universitarios y de inglés) no presentan evidencias de atrición en la L1/inglés y el factor que lo determina es el elevado uso de esa lengua en el ambiente de trabajo. Considera Gürel (*ib.*, p. 117) que estos resultados están en línea la hipótesis del umbral de activación de Paradis (2007) que prevé atrición solo en caso de falta de uso de la L1. Al elevarse de ese modo los umbrales de activación de esta lengua, los elementos más frecuentemente usados de la L2 ocuparían el lugar de sus equivalentes en L1. Consecuentemente, el desuso de la L1 es el origen de la interferencia de la L2 (*ib.*, p. 125).

También se ha aplicado la teoría de la red social de contactos (*Social Network Theory*) para intentar evaluar de forma más rigurosa este factor (Schmid, 2011a, pp. 87-89). Se pretende establecer un vínculo entre la atrición y la multiplicidad y densidad de las relaciones que el individuo mantiene con otros hablantes de la L1. En la investigación de Hulsen (2000, pp. 145-147), por ejemplo, los hablantes con mayor número de contactos en L1 presentaban menos dificultades de vocabulario en test de denominación en imágenes.

### **3.6.5. Actitudes**

Las investigaciones sobre la adquisición de L2 han mostrado el fuerte impacto que actitudes, motivaciones y otros factores afectivos ejercen sobre el aprendizaje; si consideramos, como lo hace Schmid (2011a, p. 97) que la atrición “*is the other side of this coin*”, es evidente que también influirán en la manera en que se deteriora una lengua. Y así lo demuestran los estudios sobre atrición, en los que, como señalan Köpke y Schmid (2004, p. 12; 2013, pp. 24-25), las actitudes aparecen como un factor bastante más decisivo que la duración de la inmigración, aunque más difícil de medir.

De hecho, como resalta Caravedo (2010, p. 11) actitudes y valoraciones “son centrales, en la medida en que están implicadas en la cognición social y lingüística, esto es, en la propia adquisición de una variedad dada y en el modo de conocerla”. De este modo, la dimensión subjetiva es fundamental en los procesos migratorios puesto que se trata de “contextos de contacto conflictivo” (*ib.*).

Consecuentemente, las actitudes están relacionados con cuestiones sociales como la identidad y son decisivas a la hora de determinar si el resultado del proceso de adquisición es un bilingüismo aditivo o sustractivo (Schmid y de Bot 2004, p. 222). En el primer caso, supone una experiencia enriquecedora que suma una L2 sin perder la L1. En el segundo caso, sin embargo, la adquisición tiene efectos nocivos para el mantenimiento de la L1 y puede desencadenar el proceso de atrición. Para Schmid (2011a, p. 97), un inmigrante que tiene una

fuerte motivación para integrarse en la sociedad de acogida experimentará más atrición que alguien que se siente cómodo permaneciendo extranjero. Paradis (2007, pp. 128-130) también concede gran importancia a las actitudes y la motivación como factor que puede determinar el grado de atrición de un hablante, puesto que si son negativas elevan el umbral de activación de la L1.

Trabajos como los de Dewaele (2004), sobre lengua dominante y expresión de las emociones, y Pavlenko (1997, 2004), que analiza transferencias semánticas en los términos de emociones, aportan evidencias a favor de la influencia de los factores afectivos y actitudinales en el proceso de atrición. Igualmente, en el estudio de Schmid (2002) sobre la atrición de la L1/alemán de judíos alemanes que emigraron a países anglófonos a consecuencia de la persecución nazi, el grado de trauma sufrido es el único factor que puede explicar las mayores pérdidas lingüísticas del grupo que emigró por último y, por lo tanto, ha pasado menos tiempo en el país de acogida.

Asimismo, una de las no muy numerosas investigaciones sobre atrición de la L1 de españoles en Brasil, la de Izquierdo Merinero (2011), está centrada en el estudio de las actitudes ante el deterioro de la lengua materna. Los resultados, sin embargo, muestran que las actitudes negativas de los inmigrantes ante la atrición de su propia L1 no consiguieron frenar el proceso de deterioro que se manifiesta en el léxico, la sintaxis y el acento extranjero.

## 4. METODOLOGÍA

Las siguientes páginas están dedicadas a la justificación de las opciones metodológicas que orientan el presente trabajo. En primer lugar, presentaremos las preguntas de investigación y las hipótesis formuladas. A continuación, abordaremos cuestiones relativas al diseño del estudio. Tras ello, se explicarán las circunstancias y motivos que determinaron la selección de los participantes y la elección de los instrumentos utilizados para la recogida de datos<sup>141</sup>. Por último, nos ocuparemos de los problemas del punto de referencia y de la evaluación de los desvíos característicos.

### 4.1. Preguntas de investigación e hipótesis

La investigación tiene como directrices las tres siguientes preguntas:

- I. ¿Cómo se manifiesta la atrición lingüística en los niveles léxico y morfosintáctico de la L1/español de emigrantes españoles con conocimiento del portugués/L2?
- II. ¿Hasta qué punto es importante en la atrición de la L1 de esos emigrantes la influencia interlingüística? Es decir, ¿son los desvíos inducidos externamente (las interferencias), más frecuentes que los desvíos promovidos internamente (formas o estructuras agramaticales no aceptadas en la lengua estándar, no atribuibles al contacto y que se pueden encontrar también en variedades monolingües) en el habla de esos emigrantes españoles en Brasil?
- III. Entre los factores extralingüísticos analizados (edad, duración de la emigración, educación, uso de la L1 y actitudes), ¿cuáles tienen más impacto en el proceso de atrición?

A la luz de las investigaciones previas y las teorías revisadas en el capítulo tres, se desarrollaron las siguientes hipótesis a partir de las preguntas anteriores:

#### **Hipótesis I: señales de atrición en el habla de los inmigrantes**

La falta de contacto con la L1/español y el aumento de uso de la L2/portugués producen atrición —entendida como reestructuración o erosión gradual de la competencia— de la L1 de emigrantes españoles de primera generación residentes en Brasilia por diez años o más. Así, se encontrarán en el habla de estos emigrantes señales de atrición en forma de divergencias del

---

<sup>141</sup> Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron probados en un estudio anterior, presentado en la Universidad de Brasilia como trabajo final del máster en Lingüística Aplicada realizado por la autora (Calvo Capilla, 2007) (v. 3.4.3.).

español monolingüe: interferencias léxicas y gramaticales, menor riqueza léxica, fenómenos de disfluencia y acento extranjero.

### **Hipótesis II: importancia de la influencia interlingüística en la atrición**

La adquisición y el uso extensivo de la L2/portugués modifican la L1/español a causa de la transferencia que se produce naturalmente entre las dos lenguas del bilingüe. Por tanto, las interferencias o desvíos que se pueden explicar como influencia de la L2 serán más frecuentes en el corpus de habla que los desvíos promovidos internamente (formas o estructuras agramaticales no aceptadas en la lengua general o estándar, no atribuibles al contacto y que se pueden encontrar también en variedades monolingües).

### **Hipótesis III: mayor impacto en la atrición del uso de la L1 y las actitudes**

La atrición de la L1 depende en gran medida del contacto que el individuo tiene con hablantes de esa lengua ya que, ante la falta de *input* de la L1, la L2 comienza a desempeñar ese papel y se transforma en evidencia para la L1. Pero el uso de la L1 depende de dos factores, la oportunidad, que queda fuera del control del hablante, y la elección, influida por las actitudes. Estas son cruciales en la adquisición de L2 y, por tanto, lo serán también en el proceso que la L2 desencadena en la L1 de ese hablante bilingüe. Si el inmigrante muestra una fuerte motivación para integrarse en la sociedad de acogida, adquirirá más fácilmente la L2, pero experimentará más atrición en su L1 que alguien que se siente cómodo permaneciendo extranjero. Así, aquellos participantes con menor uso de la L1 y actitudes más negativas hacia la L1 y su cultura presentarán mayor atrición.

## **4.2. Diseño del estudio**

El objetivo de la presente investigación es comprender mejor el fenómeno de la atrición de la L1 de inmigrantes españoles en Brasil, una situación poco estudiada, hasta donde llega el conocimiento de la autora. Se trata de un estudio transversal, sincrónico, que pretende describir los rasgos que caracterizan el proceso y descubrir los factores más importantes. Los participantes, veinte inmigrantes de primera generación, han sido entrevistados una sola vez y se usan corpus del español oral actual como punto de referencia (Jaspaert, Kroon y Van Hout, 1986, p. 45).

Así pues, como puntualiza Silva-Corvalán (2001, p. 50) no es el propósito *fundamental* establecer correlaciones sociolingüísticas, sino investigar fenómenos propios del habla de emigrantes bilingües. Tampoco buscamos la representatividad clásica de la investigación sociolingüística que trabaja con comunidades y grupos sociales de relativa amplitud y

complejidad (Moreno Fernández, 2009, pp. 309-310). De hecho, como se destacó anteriormente (v. 2.4. y 2.5.), los inmigrantes españoles, particularmente en Brasilia, no forman una verdadera comunidad, ni están concentrados en determinados barrios, ni cuentan con clubes o asociaciones; su rápida integración dentro de la sociedad brasileña, ha hecho que las sucesivas oleadas fueran desapareciendo como minoría diferenciada. En consecuencia, las peculiaridades de los hablantes objeto del estudio y los problemas experimentados para localizarlos, descritos en la sección 4.3., hicieron que el tamaño de la muestra fuera menor de lo esperado, veinte informantes, de modo que es arriesgado formular generalizaciones (Hernández Campoy y Almeida, 2005, p. 60). Como recuerda Schmid (2011a, p. 113), las dificultades para encontrar participantes potenciales en estudios de atrición son mucho mayores que en otras áreas de la lingüística aplicada como adquisición de LE/L2: “Attriters do not tend to hang around in convenient, ready-made age- and education-matched populations, the way L2 students do in foreign language classes”<sup>142</sup>. Más adelante, añade a propósito del tamaño de la muestra

The naïve view here is ‘the more the better’, but this has to be tempered by a number of other considerations. Firstly, as linguists we are constrained by the fact that our investigations are extremely time consuming, particularly where they involve the elicitation, collection, transcription and analysis of free-spoken data [como es el caso de este estudio]. ... If you are a social scientist who uses survey data collected through questionnaires which take a few minutes for the participants to fill in, and not much longer to enter into the database, you can afford to turn up your nose at populations sizes with less than four figures<sup>143</sup> (Schmid, 2011a, p. 123).

En todo caso, como advierten Hernández Campoy y Almeida (2005, p. 53), “no conviene confundir la imposibilidad de conseguir significación estadística con irrelevancia sociolingüística”.

Por otro lado, es necesario señalar que, como afirma Köpke (1999, p. 141), las poblaciones observadas en las investigaciones sobre atrición son muy heterogéneas; algo en lo que insiste Yilmaz (2013a, p. 75) quien califica los contextos en los que se produce la atrición de *únicos* (v. 3.2.3.), lo cual explica el limitado valor explicativo de los factores externos y los frecuentes resultados contradictorios entre estudios. Todo ello incide en la cuestión de la representatividad

---

<sup>142</sup> “Los hablantes afectados por la atrición no suelen juntarse en prácticas poblaciones ya preparadas y emparejadas por edad y educación, como lo están los estudiantes en las clases de L2”.

<sup>143</sup> “Aquí la visión simplista es ‘cuantos más, mejor’, pero esto tiene que ser atenuado por otras consideraciones. En primer lugar, como lingüistas estamos limitados por el hecho de que nuestras investigaciones consumen mucho tiempo, particularmente cuando implican preparación, recogida, transcripción y análisis de datos de discurso libre. ... Si se es un científico social que usa datos recogidos por medio de cuestionarios que en unos pocos minutos son cumplimentados por los participantes y en no mucho más tiempo se introducen en la base de datos, uno se puede permitir despreciar poblaciones con menos de cuatro cifras”.



de la muestra, objetivo que se presenta difícil de conseguir en los estudios de atrición dada la singularidad de cada caso.

Con respecto a la estadística y la variabilidad entre individuos, de Bot *et al.* (2007, p. 19) hacen la siguiente reflexión

Most importantly, though, we should look at our data with a more open mind. Traditional statistics is meant to reveal how a group performs as a whole and may be useful to see the grand sweep of things, but if we really want to know what happens in the actual process of language acquisition we should also look at the messy little details, the first attempts, the degree of variation at a developmental stage, and the possible attrition. It is very well possible that if we look closely enough, we find that the general developmental stages that individuals go through are much less similar than we have assumed thus far<sup>144</sup>.

La distribución de la muestra con respecto a las variables independientes analizadas (los factores extralingüísticos: edad, duración de la emigración, educación, uso de la L1 y actitudes) no es uniforme y tampoco pudieron ser controladas las no estudiadas (factores sociodemográficos como clase social, profesión o sexo): para ello habríamos necesitado un número mayor de candidatos a participante. No obstante, dado que la variación más significativa en el factor edad es la que se refiere a los efectos de la maduración —alrededor de los doce años, momento a partir del cual la resistencia a la atrición es mucho mayor que durante la infancia (Bylund, 2009a, p. 696)—, en nuestra muestra se puede considerar controlada esta variable ya que todos los participantes emigraron con once años o más.

El diseño del estudio respondió a estos propósitos e integra dos tipos de análisis de los datos proporcionados por los instrumentos usados para la colecta: el cualitativo, para identificar y analizar las peculiaridades del corpus de habla, y el cuantitativo, para calcular los signos de atrición e intentar precisar los factores extralingüísticos más operantes (Flick, 2004, p. 279).

#### **4.3. La selección de los participantes**

Dado que el objetivo de la investigación es examinar la atrición del español como L1 en un contexto de emigración en Brasil, los datos se recolectaron de veinte emigrantes hablantes

---

<sup>144</sup> “Con todo, aún más importante es examinar nuestros datos con la mente más abierta. La estadística tradicional se propone revelar el comportamiento de un grupo como un todo y puede ser útil para tener una vista panorámica de las cosas; pero si verdaderamente queremos conocer lo que sucede en el proceso mismo de adquisición de una lengua, debemos observar también los pequeños y desordenados detalles, los primeros intentos, el grado de variación en las etapas de desarrollo y la eventual atrición. Es muy posible que, si miramos con el suficiente detenimiento, encontremos que las etapas de desarrollo general por las que pasan los individuos son mucho menos similares de lo que habíamos supuesto hasta ahora”.

de español residentes en Brasilia. Serán identificados con la letra P más un número del 1 al 20, asignado por orden cronológico de realización de la entrevista.

El primer criterio de selección de los participantes fue que tuviesen el español de España<sup>145</sup> como L1 y que fuesen, por tanto, de procedencia española como la propia investigadora. Se pretendía con ello evitar que variaciones diatópicas con respecto al español de América pudiesen ser interpretadas como desvíos o interferencias (Schmid y de Bot, 2004, p. 227). Así, fue excluido un informante que en la entrevista afirmó que su L1, y lengua dominante a la llegada a Brasil, era el gallego. Sin embargo, han sido incluidos cinco participantes bilingües precoces: P3 español/alemán, P4 español/valenciano, P5 y P8 español/catalán y P13 español/gallego (v. 2.5.3. y tab. 2.5). Todos ellos aseguraron ser bilingües simultáneos precoces (v. 3.2.2.) y tener un dominio semejante en ambas lenguas o mayor en español. En estos casos, el español puede ser considerado una de las dos L1 del individuo.

La opción de incluir estos participantes en la investigación fue, en realidad, una imposición de las circunstancias. Por un lado, es imposible obviar la realidad multilingüe de España, con seis de las diecisiete Comunidades Autónomas bilingües. Por otro, siendo Galicia una de las autonomías españolas con tasas más altas de emigración, no es extraño que muchos de los candidatos fuesen de ese origen, y en no pocos casos monolingües en gallego (v. 2.4.). Por estos motivos, no es fácil encontrar participantes españoles monolingües en español de España<sup>146</sup>.

Otros criterios de selección tenidos en cuenta fueron factores que se han mostrado significativos en la investigación sobre atrición de la L1: tiempo de residencia en el país receptor y edad al comienzo de la emigración.

En cuanto a la duración de la residencia en el país de acogida, se fijó en un mínimo de diez años, plazo que, en general, se considera suficiente para que la L1 pueda experimentar cambios y para evitar que los participantes se encuentren aún en situación de aprendizaje de la L2 (Cherciov, 2011, p. 64). Parece existir consenso en que la atrición se produce en la primera década de la emigración: los inmigrantes que consiguen mantener su L1 durante esos primeros diez años tienen muchas probabilidades de continuar con un dominio fluido o nativo de esa

---

<sup>145</sup> Esta denominación engloba las tres variedades del español de España que identifican Moreno Fernández (2000, p. 38) y Moreno Fernández y Otero Roth (2006, p. 13): “6) una andaluza (que estaría representada por los usos de Sevilla, Málaga o Granada); 7) una canaria (Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife) y 8) una castellana (representada por los usos de ciudades como Madrid o Burgos)”. De esta forma, se integra al participante canario, P18. En ocasiones, utilizamos *español europeo* con el mismo sentido.

<sup>146</sup> Köpke (1999, p. 143) menciona también sus enormes dificultades para encontrar participantes monolingües en Alemania: “il est extrêmement difficile voire impossible de rencontrer des sujets véritablement unilingues en Allemagne” (“es extremadamente difícil, casi imposible, encontrar sujetos verdaderamente monolingües en Alemania”).

lengua, incluso después de muchos decenios en un ambiente de L2 (Schmid y de Bot, 2004, p. 220). Así, los veinte participantes llegaron a Brasil entre 1950 y 2004, de modo que existe en la muestra una gran variedad en cuanto al tiempo de residencia (de 10 a 63 años). De ellos, ocho han residido en Brasil por más de cuarenta años (v. tab. 4.1) y nueve tienen más de setenta años de edad; en todo caso, en el momento de la entrevista todos estaban sanos y en plenas facultades, sin indicios aparentes de proceso patológico.

**Tabla 4.1**

*Medias y porcentajes de las características personales de los veinte participantes.*

Características personales		media	mín – máx
<b>Edad media</b>		64	36 – 86
<b>Edad media al emigrar</b>		33	11 – 60
<b>Duración media de la emigración (en años)</b>		32	10 – 63
		<b>n.º</b>	<b>%</b>
<b>Sexo</b>	Mujer	9	45%
	Hombre	11	55%
<b>Educación</b>	Primaria	2	10%
	Secundaria	5	25%
	Universidad	13	65%
<b>Nacionalidad</b>	L2	0	0%
	L2 y L1	1	5%
	L1	19	95%

Por lo que se refiere a la edad al comienzo de la emigración —momento en que se reduce el uso de la L1 y empieza, en teoría, la atrición—, todos los participantes llegaron a Brasil después de los once años (v. tab. 4.1) y, consiguientemente, pueden ser considerados bilingües tardíos. En general, se establece una edad de corte porque se considera que existe una *edad crítica* en la cual las estructuras de la L1 ya están firmemente adquiridas y son, por tanto, menos vulnerables a la atrición (Bylund, 2009a, pp. 690-696). Aunque un cierto número de investigaciones elige como edad límite los 14, 16, o incluso, 17 años<sup>147</sup>, los resultados de investigaciones como la de Bylund (2009a, p. 696), la rebajan a doce<sup>148</sup> y Silva-Corvalán (1994, p. 15) utiliza los once años como edad mínima para situar a sus informantes en la primera generación. Como se vio en 3.2.2. y 3.6.1., la tendencia es plantear alternativas moderadas a la hipótesis del periodo crítico (Köpke, 2004, pp. 15-16), las cuales no contemplan límites de edad precisos, sino un *periodo sensible* que se debilita gradualmente con el paso de los años y se sitúa en torno a la pubertad. Por este motivo, consideramos adecuado aplicar la edad de corte empleada por Silva-Corvalán (1994) e incluir dos candidatas llegadas a Brasil con once años.

<sup>147</sup> Por ejemplo, Köpke (1999, p. 146), Gross (2004, p. 289) y Cherciov (2011, p. 64), respectivamente.

<sup>148</sup> Así como la de Yeni-Komshian, Flege y Liu (2000).

Ante la imposibilidad de recurrir a un muestreo aleatorio por las particularidades de la población contemplada (inmigrantes españoles en Brasilia con un periodo mínimo de permanencia en el país y una edad mínima a la llegada), se utilizó la técnica de la *bola de nieve* (ing. *snowball sampling*) (Crezee, 2008, p. 82). Como señala López Morales (1994, pp. 59-60), cuando se estudian minorías o grupos con características muy determinadas, es imposible acudir a censos o similares ya que esos rasgos distintivos utilizados en el estudio no suelen aparecer reflejados en los registros. En estos casos, se recurre a un método de selección intencionada en el que unos participantes indican a otras personas con características similares. Se trata de un muestreo no aleatorio en el que, como indica Moreno Fernández (2009, p. 311), “ni todos los miembros de la población tienen una probabilidad de pertenecer a la muestra ni es posible fijar matemáticamente su grado de representatividad, ... porque la muestra se elabora según ciertos criterios prefijados por el investigador”.

Dado que los inmigrantes españoles, particularmente en Brasilia, no forman una verdadera comunidad, ni están concentrados en determinados barrios, ni cuentan con centros o asociaciones (v. 2.4. y 2.5.), nos dirigimos a la Embajada de España. Allí el sector consular nos informó de que le era imposible facilitarnos cualquier dato sobre los inmigrantes registrados en sus oficinas debido a la confidencialidad que garantiza la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal. Ante este impedimento, se elaboraron carteles<sup>149</sup> solicitando participantes para una investigación sobre las consecuencias lingüísticas de la emigración y los cambios del español en contacto con el portugués, y se situaron en el consulado español y en la biblioteca del Instituto Cervantes de Brasilia, ambos lugares que se suponen visitados por españoles con cierta frecuencia. También fue divulgado un anuncio en el Boletín Informativo semanal del Consejo de Residentes Españoles de la circunscripción consular de São Paulo (CRE/SP), que se distribuye por correo electrónico y es el único que conocemos de alcance nacional en Brasil. A pesar de la divulgación, tan solo respondieron siete personas, ninguna de ellas de Brasilia, ciudad en la que se quería centrar la investigación por razones prácticas (es el lugar de residencia de la autora).

La solución encontrada fue recurrir a un muestreo selectivo: la mencionada técnica de la *bola de nieve*, o del *amigo de un amigo* (Hernández Campoy y Almeida, 2005, p. 68), usada en el modelo de las redes sociales. Así, acudimos a *miembros nucleares* de la colectividad española en Brasilia, en nuestro caso, dos funcionarios de la embajada, a través de los cuales entramos en contacto con los primeros participantes que, a su vez, nos proporcionaron los nombres de

---

<sup>149</sup> Práctica habitual en este tipo de investigaciones (Schmid, 2011a, p. 114).

otros posibles participantes. De esta forma, se realizaron 21 entrevistas en el Distrito Federal, de las que una no cumplía los requisitos exigidos a los participantes (su L1 era el gallego).

#### **4.4. Instrumentos para la recogida de datos**

Como destacan Seliger y Shohamy (1995, pp. 153-197) el primer criterio de calidad científica, y tal vez el más importante, es la adecuación de los procedimientos de recolección de datos a los objetivos de la investigación. Para intentar responder a nuestras preguntas de investigación (v. 4.2.) son necesarios dos tipos de datos. En el caso de las dos primeras preguntas se trata de explorar qué sucede en la L1 de los participantes como consecuencia del proceso de atrición que desencadena el abandono del medio lingüístico nativo y la adquisición de una L2. Para ello se precisan datos de habla que se obtuvieron por medio de entrevistas semiestructuradas. La tercera pregunta, por su parte, pretende descubrir por qué unos hablantes presentan más signos de atrición que otros; se necesitan, por tanto, datos sobre la historia de vida de los participantes: antecedentes personales, uso de las lenguas, actitudes, es decir, los factores extralingüísticos (Schmid, 2011a, p. 69). Se consiguieron en este caso por medio de un cuestionario sociolingüístico.

No se realizó ningún test de dominio de la L2/portugués dado que se parte del supuesto de que no es necesario tener un dominio cercano al nativo de la L2 para ser afectado por la atrición de la L1 (Gürel, 2007, p. 109). No obstante, como se verá en la sección 4.4.2., en el cuestionario sociolingüístico aplicado había preguntas destinadas a obtener una autoevaluación de los participantes en cuanto a su dominio de L1 y de L2.

##### **4.4.1. El cuestionario sociolingüístico y de antecedentes personales**

El cuestionario sociolingüístico (v. anexo 1) utilizado en este estudio es una adaptación de la versión<sup>150</sup> en alemán desarrollada por Schmid (2005, pp. 41-46) como parte del manual de investigación *The language attrition test battery*. Se utilizó la versión en inglés que fue traducida al español y consta de 78 preguntas de diversos tipos: de escala nominal (como el sexo o la nacionalidad); de escala ordinal (como el nivel de educación); de escala de intervalo (como la edad y los años de residencia en el país de acogida) y de escala de Likert<sup>151</sup> (para

---

<sup>150</sup> Las versiones en diferentes lenguas —incluida la nuestra en español, utilizada en el estudio piloto, Calvo Capilla (2007)— pueden ser consultadas en la página web *Language Attrition* (<http://languageattrition.org/resources-for-researchers/experiment-materials/sociolinguistic-questionnaires/>) que sirve de complemento al manual *Language Attrition* (2011).

<sup>151</sup> Estas últimas fueron tratadas como escalas ordinales dado que no se puede asegurar que exista la misma distancia entre 1 y 2 que entre 2 y 3. No obstante, como advierte Schmid (2005, p. 24), en ocasiones se *ignora esa dificultad* y son procesadas como escalas de intervalo.

factores como el uso de la L1 y la L2, la preferencia lingüística y cultural, o el dominio de las lenguas).

El cuestionario proporciona información variada sobre los participantes que ayuda a explicar algunos de los resultados. Los datos recogidos en el mismo pueden ser agrupados en diferentes subvariables o temas (Dostert, 2009, pp. 90, 96, 98). La primera sección incluye preguntas sobre las características personales de los inmigrantes, entre las cuales figuran datos sobre tres de los factores extralingüísticos mencionados en la tercera pregunta de investigación: edad (al realizarse la entrevista y al emigrar), duración de la emigración y educación (Köpke y Schmid, 2004; Schmid, 2011a, p. 69; Schmid y de Bot, 2004):

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| -Edad (pregunta 1)                | -Lenguas usadas y aprendidas (preguntas 5, 10, 13, 14) |
| -Sexo (pregunta 2)                | -Educación (pregunta 6)                                |
| -Lugar de nacimiento (pregunta 3) | -Años en Brasil (pregunta 7)                           |
| -Nacionalidad (pregunta 4)        | -Profesión (preguntas 15, 16)                          |

La parte principal del cuestionario está dedicada a los dos factores considerados más relevantes en la atrición lingüística: el uso de la L1 y las actitudes (Köpke y Schmid, 2004; Schmid, 2011a, p. 69; Schmid y de Bot, 2004). El primero de ellos depende a su vez de dos factores: la oportunidad de uso, que queda fuera del control del hablante, y la elección, influida por las actitudes que le llevan a hablar una lengua u otra. Por ese motivo, el cuestionario sociolingüístico aplicado contenía preguntas sobre ambos factores y fueron calculados dos índices, uno de contacto con la L1 y otro de elección de lengua.

Las respuestas se recodificaron en tablas de Excel de acuerdo a escalas ordinales y de intervalo. En algunos casos, había dos niveles (¿Echa de menos España?: 1=sí, 0=no); en otros, tres (¿Fue una decisión correcta emigrar?: 0=sí, 1=no sé, 2=no); cuatro (lengua de los oficios religiosos: 0=otra, 1=L2, 2=L1, 3=L2 y L1); o cinco, lo más frecuente en las escalas de Likert (¿Se siente más a gusto con la cultura española o con la brasileña? 1=solo con la brasileña, 2=más con la brasileña, 3=igual, 4=más con la española, 5=solo con la española). Posteriormente, a partir de estas mediciones, se calcularon tres índices (de contacto, de elección y de actitudes, adaptados de Schmid, 2005, pp. 16-17) para cada participante (Cherciov, 2011, p. 67). Cada uno de estos índices agrupa las siguientes cuestiones:

a) Contacto con la L1

- Frecuencia de visitas a España (pregunta 18)
- Frecuencia de uso (preguntas 26, 69)
- Lengua materna de la pareja (pregunta 34)

- Lengua materna de los amigos (preguntas 29, 56)
- Cantidad de contacto con amigos y familia en España (pregunta 51)
- L1 en el trabajo (pregunta 59)
- Porcentaje de L1 en redes sociales (preguntas 58, 59)

b) Elección de lengua

- Lengua de los oficios religiosos (pregunta 21)
- Uso de la L1 con la pareja (preguntas 38, 39)
- Uso de la L1 con hijos y nietos (preguntas 42, 43, 45, 46)
- Uso de medios de comunicación en L1 (preguntas 63-67)
- Uso de la L1 con familia, amigos, mascotas, en la iglesia, en clubes (preguntas 58, 59)
- Pertenencia a clubes u organizaciones españolas en Brasil (preguntas 60, 61)

c) Actitudes

- Importancia de mantener la L1 (pregunta 27)
- Importancia de la adquisición de la L1 por parte de los hijos (preguntas 28, 47, 48, 49, 50)
- Preferencia cultural (pregunta 30)
- Preferencia lingüística (pregunta 31)
- Importancia de la L1 en las relaciones familiares (pregunta 54)
- Nostalgia de España (pregunta 62)
- Incomodidad ante un fuerte acento de L1 al hablar L2 (pregunta 73)
- Intención de volver a España (preguntas 74, 75)
- ¿Fue una decisión correcta emigrar? (pregunta 76)

Asimismo, se calcularon los índices de dominio de la L1 y la L2 (Schmid, *ib.*; Cherciov, *ib.*). Aunque, como ya se especificó anteriormente (v. 4.4.), no se utilizaron test de dominio en L2, algunas preguntas del cuestionario están dirigidas a obtener una autoevaluación de dominio lingüístico de los participantes. Seguimos en este punto la argumentación de Köpke (1999, p. 136), para quien los años de residencia en el país de acogida (en nuestro caso, entre 10 y 63 años) y la frecuencia de uso de la L2 permiten afirmar que los participantes tienen, como mínimo, un buen dominio funcional de la L2.

Estos dos últimos índices fueron calculados a partir de las siguientes cuestiones:

d) Autoevaluación del dominio de la L1

- Dominio de la L1 antes de la emigración (pregunta 24)
- Dominio actual de la L1 (pregunta 25)
- Cambio en el dominio de la L1 (pregunta 68)

- Cambio en el uso de la L1 (pregunta 69)
- Incomodidad al hablar español (preguntas 70, 71)

e) Autoevaluación del dominio de la L2

- Clases de L2 antes de emigrar (pregunta 11)
- Dominio de la L2 antes de emigrar (pregunta 22)
- Dominio actual de la L2 (pregunta 23)

Una vez calculados los índices mediante fórmulas que son una adaptación de las propuestas por Schmid (2005, pp. 25-27), se realizó un análisis estadístico con el fin de establecer las posibles relaciones existentes entre las variables. Se utilizaron pruebas no paramétricas por tratarse de una muestra relativamente pequeña y no cumplirse los requisitos de normalidad de la muestra y aleatoriedad del muestreo, indispensables en las pruebas paramétricas (Hernández Campoy y Almeida, 2005, p. 261): un coeficiente de correlación, rho de Spearman (Dostert, 2009; Keijzer, 2007; Moreno Fernández, 1990), así como otro de confrontación de poblaciones independientes, el test de Wilcoxon/Mann-Whitney (Dostert, 2009), en los casos en los que se usaron como grupo de control datos del PRESEEA (2014-). Para estos cálculos estadísticos fue utilizada la versión 22 del SPSS.

Se pretendía con ello responder a la tercera pregunta de investigación y determinar si los factores extralingüísticos analizados (duración de la emigración, contacto con la L1/elección de la lengua y actitudes) tenían impacto en el proceso de atrición.

Solo ocho de los participantes (P1, P2, P3, P4, P5, P10, P12 y P19) rellenaron el cuestionario antes de la entrevista. En los casos en que, por falta de tiempo, no lo habían hecho, o no fue posible hacérselo llegar antes de la entrevista, se utilizaron como guía de la conversación algunas de las preguntas centrales del cuestionario sobre las historias de vida de cada individuo. Una vez terminada la entrevista, la propia investigadora leyó las preguntas que faltaban a los informantes y anotó sus respuestas.

#### **4.4.2. Las entrevistas**

Los datos de habla se obtuvieron mediante lo que Silva-Corvalán (1989, pp. 24-25) llama conversación grabada: entrevistas semiestructuradas grabadas en situación informal y ambiente relajado, dado el efecto que puede producir la formalidad sobre las variables lingüísticas (Dewaele y Pavlenko, 2002, p. 280). Es en esas situaciones cuando el hablante presta menos atención a la forma y se concentra en el contenido; se logra así una cantidad mínima de autoobservación y autocorrección (Silva-Corvalán, 1989, p. 26). De esa manera, se espera haber



logrado un habla lo más espontánea posible y, por tanto, una imagen más aproximada del comportamiento lingüístico real de los participantes. Los resultados del estudio de Major (1992, p. 190) muestran mayor influencia de la L2 y, por tanto, más interferencias, en el estilo informal menos monitorizado.

De acuerdo con Silva-Corvalán (1989, p. 28), cuanto “más similares sean las características sociales del investigador y el hablante, mayores serán las posibilidades de obtener una muestra de habla espontánea y casual”. Así, todos los participantes fueron entrevistados por la propia investigadora que pertenece al mismo grupo social de los participantes ya que es también una emigrante española residente en Brasilia con el portugués como L2. Esto, sin embargo, para Grosjean (1989, p. 12; 2012, p.14), a pesar de ser una situación que favorece el acercamiento a los participantes y facilita una conversación fluida y próxima a lo natural, supone un grave problema para la investigación de la atrición dado que el emigrante se situaría inmediatamente en un modo bilingüe que incluye de forma natural préstamos y alternancias de código y no permite analizar su uso de una sola lengua. Para ello deberíamos hacer que se situara en el modo monolingüe y desactivase en la medida de lo posible la otra lengua, de modo que los desvíos que aparecieran podrían ser considerados interferencias o transferencias y no aquellos fenómenos de contacto normales en situaciones bilingües. En su opinión, la única forma de conseguirlo es mediante un entrevistador que no conozca en absoluto la otra lengua del bilingüe; y no vale fingirlo, pues la simulación suele ser descubierta. Si es bilingüe, aunque use solo una lengua durante el estudio, la situación no es monolingüe.

Pero, por otro lado, si tomamos en consideración los procesos de acomodación del habla documentados por Giles, Taylor y Bourhis (1973), podríamos esperar que los emigrantes acomodaran su discurso al monolingüe de la entrevistadora (cuya formación y trabajo como profesora de español hacen que tenga una mayor conciencia lingüística para monitorizar su habla y evitar la alternancia de códigos). Según Giles *et al.* (*ib.*, p. 177), se trata de una tendencia, observada también en monolingües, a adaptar la forma de hablar a la del interlocutor para ser percibido así de modo más favorable.

En todo caso, la realidad y sus circunstancias prácticas se imponen: las posibilidades de conseguir un entrevistador español monolingüe, sin conocimiento alguno del portugués en Brasilia y en los momentos precisos en que los participantes accedían a ser entrevistados, eran escasas o nulas.

La lengua utilizada tanto en las conversaciones como en los contactos telefónicos previos con los participantes fue siempre el español, L1 de los entrevistados y de la

investigadora/entrevistadora, y objeto de estudio en este trabajo. Se esperaba con ello predisponer a los participantes para permanecer en modo monolingüe (Cherciov, 2011, p. 69).

En esos contactos telefónicos iniciales, se explicaba a los participantes que se estaba estudiando la emigración española en Brasil y sus consecuencias lingüísticas. No obstante, para lograr un habla más espontánea e intentar evitar que la observación impida el acceso a la lengua más natural, como sostiene la “paradoja del observador”<sup>152</sup> de Labov (1972, p. 209), es común que los investigadores no informen a los participantes de los verdaderos objetivos del estudio. Así lo recomiendan Schmid (2011a, p. 114) y Gross (2004, p. 290), por ejemplo. Sin embargo, Silva-Corvalán (2001, p. 55) indica el método usado por ella en su estudio sobre el español de Los Ángeles:

declaramos abiertamente que el objetivo del estudio es el habla no formal, espontánea, de la vida diaria .... Habiendo declarado el objetivo del estudio, resulta fácil justificar la grabación y la inclusión de temas de tipo personal o incluso privado sin inspirar recelo en el individuo.

De esta forma se puede evitar o reducir la incomodidad que produce en los participantes una situación completamente artificial como lo es una entrevista o conversación grabada. Por otra parte, como la misma autora mantiene (*ib.*, p. 41), es discutible desde un punto de vista ético la ocultación del propósito del estudio por parte del investigador<sup>153</sup>, ya que, en su opinión, conocerlo “no conduce necesariamente a la distorsión de la manera de hablar. ... la presencia de la grabadora y el objetivo se olvidan fácilmente cuando la conversación es interesante y fluye con naturalidad” (*ib.*, p. 41). Y de hecho lo comprobamos con la mayoría de nuestros participantes: tras unos primeros momentos de frialdad y nerviosismo, se suelen relajar, adquieren confianza y la charla se hace natural. Además, los temas manejados —la vida en España antes de la emigración, la llegada a Brasil y las experiencias en este país—, resultan atractivos para la mayor parte de las personas y favorecen un diálogo ameno (*id.*, 1989, pp. 33-35).

Así pues, fue este el procedimiento que utilizamos en la investigación y lo cierto es que el hecho de explicar el objetivo de la entrevista ayudó a disipar los recelos de muchos participantes sobre la honradez de la entrevistadora y la naturaleza y consecuencias del estudio (Hernández Campoy y Almeida, 2005, p. 62).

---

<sup>152</sup> “The aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain these data by systematic observation”. Es decir, si bien nuestro objetivo es explorar el habla de los individuos cuando no están siendo observados de forma sistemática, la única manera de obtener esos datos lingüísticos es precisamente mediante la observación sistemática.

<sup>153</sup> De hecho, se refiere a ello como *mentir* a los participantes (Silva-Corvalán, 2001, p. 41).

Por otra parte, muchos informantes mostraron su alivio al comunicarles que se trataba de una conversación informal, e incluso manifestaron que de haber tenido que realizar algún tipo de test formal (“un examen”, en sus palabras), no habrían accedido a colaborar en el estudio. Es esta una de las razones que nos llevaron a no incluir esa clase de pruebas. La propia Schmid (2004, p. 243), partidaria de combinar en los estudios sobre atrición datos de tareas formales con discurso libre, en su investigación sobre la L1/alemán de judíos alemanes emigrados a países anglófonos para escapar de la persecución nazi, reconoce que “administering ‘language proficiency tests’ to the informants for this study was considered out of the question, since the German language was so obviously (and understandably) an extremely sensitive issue for many of the speakers”<sup>154</sup>. Evidentemente, la situación de nuestros participantes no se puede comparar con la sufrida por los judíos alemanes durante el régimen nazi, sin embargo, el sentimiento de pérdida (de la patria, la familia, la lengua) era tan grande en algunos casos que llegó a provocar el llanto de uno de ellos durante la entrevista. Obligarles a realizar pruebas formales, como juicios de gramaticalidad y aceptabilidad, habría podido ser interpretado como una forma de poner en evidencia sus insuficiencias, sus *pérdidas* lingüísticas, especialmente cuando se trata de informantes con bajo nivel educativo. En esos casos, los errores o desvíos del lecto de referencia deberían ser atribuidos más a la falta de preparación técnica para realizar test formales que a la atrición<sup>155</sup>.

Asimismo, está demostrado<sup>156</sup> que la forma de recolectar los datos influye en el número de errores. Los datos obtenidos por medios formales contienen generalmente un número mayor que el discurso libre. Schmid (2011a, p. 130) lo atribuye al hecho de que la mayoría de los test hayan sido desarrollados para evaluar la adquisición de L2: “They may therefore be more suitable for the application of explicit knowledge — and while an L2 learner may do better on such tasks than in free spoken interaction, the attriter may actually do worse”<sup>157</sup>. En suma, los datos conseguidos por medio de los llamados en inglés *naturalistic methods*, como es el caso de la entrevista, son más adecuados para evaluar de forma realista la competencia lingüística de los participantes (Schmid, 2004, p. 241).

---

<sup>154</sup> “se consideró imposible aplicar un ‘test de dominio lingüístico’ a los informantes de este estudio, ya que la lengua alemana era obvia (y comprensiblemente) un asunto en extremo sensible para muchos de los hablantes”.

<sup>155</sup> Köpke (1999, p. 143), por ejemplo, considera que personas con bajo nivel de estudios no podrán responder sin dificultades a un test formal: “on recherche des sujets dont le niveau d’études est suffisamment élevé pour pouvoir répondre sans difficultés à un test formel” (“se buscan sujetos cuyo nivel de estudios sea suficientemente elevado para poder responder sin dificultades a un test formal”). Cf. Jaspaert y Kroon (1989, p. 83).

<sup>156</sup> En investigaciones sobre adquisición de L1 (Schmid y de Bot, 2004, p. 225) y sobre pérdidas lingüísticas patológicas (Köpke y Schmid, 2004, pp. 24-25).

<sup>157</sup> “Por lo tanto, pueden ser más adecuados para la aplicación del conocimiento explícito —y mientras un aprendiz de L2 puede tener mejores resultados en pruebas como esas que en interacciones de discurso libre, un hablante afectado por la atrición puede de hecho tenerlos peores—”.

Por otro lado, según Silva-Corvalán (2001, p. 63) se ha observado en muchas investigaciones que los juicios de gramaticalidad y aceptabilidad no muestran la competencia lingüística del hablante, sino su actitud subjetiva ante ciertos fenómenos lingüísticos.

En las entrevistas se utilizaron como guía algunas de las preguntas centrales del cuestionario sobre las historias de vida de cada individuo. En general, las conversaciones versaron sobre los mismos temas ya mencionados: las experiencias del participante en España antes de la inmigración, las circunstancias que rodearon su decisión de emigrar a Brasil y las dificultades o facilidades que experimentaron en el nuevo lugar de residencia. Todos los participantes se mostraron satisfechos de poder hablar sobre su vida y, en muchas secciones de las grabaciones, hablaron sin interrupción durante largos periodos. Esa implicación de los informantes en la conversación parece indicar que no se sentían excesivamente afectados por el ambiente de investigación.

En cuanto a su finalidad, las entrevistas tuvieron un doble uso (Ramírez, 2003, p. 90). En primer lugar, fueron utilizadas para obtener un corpus de habla en el cual buscar signos de atrición y examinar la competencia lingüística (Seliger y Shohamy, 1995, p. 167). Al mismo tiempo, proporcionaron junto con el cuestionario informaciones biográficas y sociolingüísticas sobre los participantes.

Las entrevistas tienen una duración media de 25 minutos (de 11:52 a 44:29 min, v. tab. 5.1) y se realizaron en Brasilia entre abril y junio de 2013, excepto la última que solo se pudo llevar a cabo en febrero de 2014. Todas ellas fueron conversaciones cara a cara entre uno de los participantes y la investigadora. Se les entrevistó apenas una vez y en el lugar elegido por ellos mismos: la mitad (diez) en su domicilio, tres en el seminario, dos en la embajada, dos en el Instituto Cervantes, uno en la Universidad de Brasilia y otro en la residencia de la autora. Se grabaron digitalmente y posteriormente se efectuó la transcripción de acuerdo a unos criterios y convenciones descritos a continuación.

#### **4.4.3. Las transcripciones: criterios y convenciones**

Como afirman Kowal y O'Connell (2004, p. 249), "the selection of the features of behaviour to be transcribed (verbal, prosodic, paralinguistic, extralinguistic) ... is always determined by the goals and questions of a specific research project"<sup>158</sup>; decidimos, por ello, compaginar elementos de diferentes sistemas de transcripción utilizados en estudios sobre

---

<sup>158</sup> "La selección de rasgos de comportamiento que serán transcritos (verbal, prosódico, paralingüístico, extralingüístico) ... está siempre determinada por los objetivos y preguntas de un proyecto específico de investigación".

corpus orales de forma que se adaptasen a las necesidades de nuestro trabajo<sup>159</sup>. A pesar de las críticas sobre la dispar variedad de sistemas existente<sup>160</sup> y de los llamamientos a favor de una estandarización de los mismos, estamos de acuerdo con los autores mencionados (*ib.*, p. 252) cuando se preguntan si la estandarización es deseable, “in view of the multiplicity of possible research goals”<sup>161</sup>. Optamos, pues, por un sistema más cercano a lo que López Morales (1994, pp. 97-101) llama transliteración *rigurosamente ortográfica*, la cual se sitúa en uno de los extremos del continuo que tiene en el otro extremo las transcripciones fonéticas. Estas, como el mismo autor recuerda, representan un trabajo dificultoso y tienen varios inconvenientes, entre otros, que “solo valen para trabajos fonológicos” (*ib.*, p. 98), no siendo este el caso de nuestra investigación.

La representación ortográfica se hizo de acuerdo con las convenciones normativas del español y, a pesar de las opiniones contrarias<sup>162</sup>, preferimos usar los signos de puntuación tradicionales<sup>163</sup>, auxiliados por signos especiales, particularmente en el caso de las disfluencias que analizamos como indicios de atrición<sup>164</sup>. Se utilizaron la coma, el punto, la interrogación y la exclamación para indicar la segmentación oracional y los contornos o fronteras de entonación<sup>165</sup>, pero no se usa el punto y coma. De este modo, se intentó facilitar una lectura fluida del texto<sup>166</sup>.

Los nombres propios y las marcas aparecen con la letra inicial mayúscula. Aquellos antropónimos y topónimos que posibilitarían la identificación de los hablantes se han sustituido por una X. Cuando aparece más de uno en la misma intervención, se diferencian mediante apóstrofes: X', X'', X''', X''''.

Las secuencias numéricas se transcribieron en forma de palabras y las abreviaturas y acrónimos, tal y como los pronunció el hablante, como palabras o deletreándolos.

---

<sup>159</sup> Entre otros, los de CREA (Pino y Sánchez, 1999), COREC (Marcos Marín y Nicolás, 2003), Izquierdo Merinero (2011), Payrató (1995), PRESEEA (2008), PRESEVAL (s. f.), Sinner (2004) y Villena Ponsoda (1994).

<sup>160</sup> Lo que O'Connell y Kowal (1994, p. 87) califican de “bíblica Babel”.

<sup>161</sup> “dada la multiplicidad de posibles objetivos de una investigación”.

<sup>162</sup> Según Payrató (1995, p. 67) y otros como López Morales (1994, pp. 98-99), el uso de los signos de puntuación tradicionales en las transcripciones supone traicionar al texto oral y suele llevar a interpretaciones sintácticas desacertadas.

<sup>163</sup> Usados también por CREA (Pino y Sánchez, 1999), COREC (Marcos Marín y Nicolás, 2003), Silva-Corvalán (1994, p. 11) y Sinner (2004), entre otros. De hecho, incluso autores que no los usan, como Izquierdo Merinero (2011, p. 36), los utilizan para explicar los *equivalentes* elegidos: “/ (pausa; equivale a una coma) // (pausa; equivale a un punto)”.

<sup>164</sup> V. Schmid y Beers Fägersten (2010).

<sup>165</sup> V. Chafe (1993) y PRESEEA (2008, pp. 7-8).

<sup>166</sup> Como advierten O'Connell y Kowal (1994, p. 101), “transcriptions systems have become an end in themselves; they look scientific. However, a reasonable economy would dictate that transcription be limited to features to be subsequently analyzed” (“los sistemas de transcripción se han convertido en un fin en sí mismos; parecen científicos. Sin embargo, por una razonable cuestión de economía la transcripción se debería limitar a los aspectos que van a ser analizados posteriormente”).

No fue necesario reflejar turnos de habla, solapamientos o hablas simultáneas, puesto que no pretendíamos realizar un análisis de conversación o de interacción en grupo y que nuestro corpus está compuesto por grabaciones individuales.

Uno de nuestros objetivos era realizar un análisis de riqueza léxica mediante un programa que midiera la ratio formas-palabras (*type-token ratio*, TTR); utilizamos para ello el programa libre *Simple Concordance Program* (SCP) Versión 4.0.9, desarrollado por Alan Reed (1997-2012)<sup>167</sup>, el cual nos pareció accesible y fácil de usar. Con ese propósito, intentamos adaptar las convenciones de transcripción de modo que los cálculos del número de palabras, formas, etc. no tuvieran en cuenta los signos utilizados para marcar los diferentes fenómenos analizados (desvíos y disfluencias), los comentarios añadidos al habla grabada y las intervenciones de la investigadora, innecesarias para el estudio. Dado que el SCP permite seleccionar dos tipos de paréntesis para separar aquello que no debe ser incluido en el cómputo de palabras y formas, decidimos señalar algunas de las disfluencias (pausas silenciosas y sonoras, y alargamientos) con paréntesis angulares, excepto los alargamientos intrapalabra, caso en que se usó el subrayado para evitar que la palabra fuera contada como dos<sup>168</sup>. Por su parte, las intervenciones de la investigadora, los comentarios para o extralingüísticos, el material omitido para proteger la privacidad de los participantes y los códigos de los desvíos advertidos fueron dispuestos entre corchetes.

Las transcripciones de las intervenciones de la investigadora se redujeron a lo estrictamente necesario para la comprensión de las respuestas de los participantes. Asimismo, se omitieron algunos pasajes para proteger la privacidad de los participantes.

También se utilizó el subrayado para señalar la extensión de las repeticiones, reparaciones y desvíos de más de una palabra. No nos parece que el hecho de que el subrayado tenga varios usos pueda resultar confuso, ya que en el caso de los alargamientos intrapalabra afecta a una letra y en los demás casos, siempre a una secuencia de más de una palabra acompañada de otro signo para identificar el fenómeno: / y # para repeticiones y reformulaciones respectivamente, [D-CÓDIGO-forma estándar] para los desvíos.

El asterisco se usó para señalar la omisión (separado de la palabra siguiente) o la adición innecesaria de una palabra (en este caso se escribe sin separación de la palabra que le sigue, la añadida de forma inadecuada).

---

<sup>167</sup> Se puede descargar en la página <http://www.textworld.com/scp> y el propio autor responde de forma rápida a las dudas sobre su manejo o instalación.

<sup>168</sup> Por ejemplo, ‘muchas’ con la u alargada, “mu<uu>chas”, sería analizado como dos palabras por SCP, “mu” y “chas”.

Aunque, como explicamos anteriormente, no se realizó un estudio fonético del corpus, aquellas pronunciaciones que consideramos interferencias de la L2 fueron señaladas en negrita.

A partir de estos planteamientos se establecieron las siguientes convenciones para la transcripción de las entrevistas (recogidas en el anexo 2):

-Intervenciones de los participantes.....	[P1], [P20]
-Intervenciones de la investigadora.....	[I-...¿En qué año vino a Brasil?...]
-Ininteligible.....	¿?
-Transcripción dudosa.....	¿¿ había sido??
-Reconstrucción de letras o sílabas suprimidas.....	to(d)a Madri(d)
-Sonidos paraling. de asentimiento/exclamación/.....	mhm   aha   ah ... (forma escrita convenc.)
-Otros comentarios para o extralingüísticos.....	[risa]   [tos]   [apunta a la puerta]
-Entonación interrogativa   exclamativa.....	entre ¿ ?   entre ¡ !
-Entonación conclusiva   no conclusiva.....	.   ,
-Interrupciones.....	...
-Texto en portugués (L2) u otra lengua (L3).....	<i>namoro</i> [L2], <i>fabes blanques</i> [L3-ast]
-Material omitido no relevante o confidencial.....	[...]
-Lapsus linguae.....	los que has esta(d)o contacto[sic]
-Citas textuales, discurso directo, marcas, títulos.....	Y me decía “habla portugués”
-Disfluencias:	
pausas sonoras .....	<eee>   <mmm>   <aaa>
alargamientos.....	<ee>en   y<yy>   del<l>   <u>m</u> uchas
pausas silenciosas.....	breve <.>   media <..>   larga <...>
repeticiones de un fragmento o sílaba.....	<en/>entendí
repeticiones de una palabra.....	la/ la
repeticiones de varias palabras.....	<u>muy parecido</u> / muy parecido
reparaciones o reformulaciones.....	tenía que <u>darles una</u> #, o sea, llamarles la atención   nació <des#>se deshidrató
-Desvíos del español de España estándar monolingüe (lecto de referencia) subrayados y seguidos por un código (v. 4.5.1.) y la forma estándar entre corchetes .....	= <u>has firmado</u> [D-ES- suscribir]
-Omisión o adición innecesaria de una palabra: se señala con un asterisco y el código del desvío .....	= yo * [D-VP-me]he cansado = me iban a llamar *de[D-REG] X
-Letra cuya pronunciación no es la del español estándar o sílaba tónica desplazada por influencia del portugués en negrita .....	= rosa   financie
-Antropónimos y topónimos, sustituidos para evitar la identificación de los hablantes .....	= X, X', X'', X'''

Todas las transcripciones fueron revisadas varias veces a lo largo del proceso de análisis.

#### 4.5. Análisis del corpus

En primer lugar, fue calculada la proporción de uso de palabras portuguesas en las entrevistas para comprobar cuál era la lengua predominante (Stolberg y Münch, 2010, p. 21; Schmid, 2002, pp. 66-67). Al ser español y portugués lenguas muy próximas con un elevado número de cognados<sup>169</sup>, en muchos casos resultó problemático decidir si las palabras eran de uno u otro origen, especialmente cuando había alternancias de código como en el siguiente ejemplo<sup>170</sup>:

(1) Mas yo *faço muito* [L2] *comida espanhola* [¿o “comida española”?] [P9-268].

Los elementos subrayados que aparecen tras las dos palabras portuguesas en cursiva, ¿forman parte de la alternancia al portugués o son españoles? Ambas palabras son cognados cuya pronunciación no difiere significativamente en las dos lenguas; apenas en la escritura una de ellas es diferente (*espanhola/española*).

**Tabla 4.2**

*Proporción de palabras españolas y portuguesas en el corpus.*

	n.º	%
<b>Palabras españolas</b>	55 581	97,4
<b>Palabras portuguesas</b>	1508	2,6
<b>Total</b>	57 089	

No obstante, en 17 de las 20 entrevistas este problema no se plantea apenas, ya que el número de alternancias es muy reducido (una media de 17,7 palabras en portugués) y, por tanto, la lengua predominante de forma absolutamente clara es el español (v. tab. 4.2). Sin embargo, en las otras tres entrevistas el número de alternancias de código es muy elevado (724 palabras en L2 en P9, 286 en P10 y 196 en P14) y, por consiguiente, abundan los casos dudosos. Encontramos en estas entrevistas de nuestro corpus palabras cognadas como *alegría*, *aprendí*, *aquí*, *como*, *con*, *considerado*, *convidado*, *cultura*, *cuñado/a*, *defender*, *desde*, *digo*, *durante*, *en*, *entre*, *entrevista*, *época*, *era*, *éramos*, *esta*, *famoso*, *fin*, *fui*, *grande*, *habitante*, *horas*,

<sup>169</sup> Según Ulsh (1971, p. x), el 85% del vocabulario portugués tiene cognados en español. Simões (1992, p. 2), por su parte, cita a Green (1988) para el que los cognados entre portugués y español europeos pueden llegar al 89%. Sobre los cognados y los falsos amigos en español y portugués v. Álvarez Luján (1997), Alves (2005), Regueiro Rodríguez (2013), Sanz Juez (2007) y Vaz da Silva y Vilar (2003).

<sup>170</sup> En los ejemplos extraídos del corpus de entrevistas (v. anexo 2) se indicará al final entre corchetes su procedencia: la letra P seguida de un número hace referencia al participante con el que se grabó la entrevista y el segundo número, separado del anterior por un guion, a la línea en que se encuentra la forma o frase citada. Si se trata de más de una línea, aparecerá otro número separado del anterior también por un guion en el caso de que sean consecutivas; si no lo son irán separados ambos números por una coma. La palabra o palabras cuyo uso se pretende ejemplificar va subrayada y las palabras en L2/portugués en cursiva y seguidas por la etiqueta [L2]. Cualquier añadido o comentario a las palabras del participante se encierra entre corchetes.



*horizonte, lado, lugares, me, minuto, mundo, nunca, para, padre, política, por, portugués, prepara, problemas, programa, santo, seis o tantos*, entre otras. Su pronunciación es muy semejante en ambas lenguas<sup>171</sup>, apenas difieren ortográficamente en algunos casos<sup>172</sup> y su adscripción a una lengua u otra en un contexto con múltiples alternancias de código, además de difícil, será siempre discutible. Este problema, como vimos en 3.5.1., ya fue planteado por Labov (1972, pp. 188-189) quien, de acuerdo con Muysken (2000, p. 133), consideraba “*hard to classify all elements unambiguously in terms of either of the two codes*”. Se pueden identificar con lo que Clyne (2003, p. 164) y Muysken (2000, p. 133) denominan *homófonos bilingües* (ing. *homophonous diamorphs*) y pueden presentar diferencias semánticas o funcionales (los *falsos amigos*). En virtud de su similitud neutralizan la diferencia entre los dos códigos lingüísticos y se ha sugerido que son el desencadenante de la alternancia de código (Wilkins, 1996, p. 110).

**Tabla 4.3**

*Distribución de palabras en español y portugués en las entrevistas con mezcla de código.*

Participante	N.º de palabras - %										Total
	Español		Portugués		Mezcladas		Ambiguas/ Ambas		L3 (bab. / lat. / ing.)		
P9	624	29,2 %	724	33,8 %	25	1,2 %	762	35,6 %	5	0,2 %	2140
P10	244	28,7 %	286	33,7 %	1	0,1 %	319	37,5 %	-	-	850
P14	895	45,6 %	196	10 %	7	0,3 %	857	43,7 %	7	0,3 %	1962

Nota: L3 (bab./lat./ing.) = L3 (bable / latín / inglés). Fuente: elaboración propia a partir de Stolberg y Münch (2010, p. 21) y Schmid (2002, pp. 66-67).

Consecuentemente, en el caso de las tres entrevistas mencionadas que presentan abundante mezcla de código (P9, P10 y P14), se realizó un cálculo específico en el que estas palabras cognadas fueron clasificadas como ambiguas<sup>173</sup>. También se contabilizaron las palabras provenientes de otras lenguas y las mezcladas<sup>174</sup> (v. tab. 4.3). Estas últimas son *creaciones* léxicas: vocablos con elementos o partes de ambas lenguas. Así, por ejemplo, *volté* [P14-35], raíz verbal portuguesa *volt-* con desinencia española *-é*, en lugar de la portuguesa *-ei*; *irmãos* [P10-9], cuya primera parte coincide con el sustantivo portugués *irmãos* y la segunda con el

<sup>171</sup> Además, una pronunciación más cercana al sistema portugués, no probaría que se trata de una palabra portuguesa, ya que también se podría interpretar como una palabra española pronunciada con interferencias de la L2, algo altamente probable si tenemos en cuenta que muchos de los participantes presentan acento extranjero al hablar la L1 (v. 5.1.2.).

<sup>172</sup> En portugués *alegria*, *aprendi* y *aqui* sin tilde, aunque acentuadas en la misma sílaba; *com* y *em* acabadas en *m*; *cunhado/a* con *nh* y *português* con acento circunflejo.

<sup>173</sup> Muysken (2000, p. 6) recoge una situación similar en el contacto entre frisón y neerlandés, lenguas próximas con palabras tan similares que pueden resultar ambiguas.

<sup>174</sup> Se traduce así la denominación de Stolberg y Münch (2010, p. 21) *mixed words*.

español *hermanos*. Podrían ser consideradas resultado del *word-internal mixing* descrito por Muysken (2000, p. 137). Serán analizadas en 5.1.5.1.4. bajo la denominación de calcos léxicos.

Como se puede observar en la tabla 4.3, el porcentaje de palabras claramente portuguesas resulta superior al de las españolas en el caso de P9 y P10. Schmid (2002, p. 67) en su estudio sobre judíos alemanes en países anglófonos descartó las entrevistas con más de un 10 % de palabras en inglés, por considerar que con porcentajes superiores no se podría afirmar que el sistema lingüístico dominante fuera el alemán. Sin embargo, en esta investigación hemos decidido no excluir estas entrevistas porque, a nuestro entender, muestran lo que puede llegar a suceder con la L1 de un individuo en un ambiente de L2: un grado de atrición más elevado que el evidenciado en muchas de las investigaciones realizadas<sup>175</sup>.

Por lo que se refiere al análisis lingüístico del corpus, era necesario establecer cómo se iban a caracterizar los fenómenos observados. Estamos de acuerdo con del Valle (2015) cuando afirma que la normatividad es una cualidad inherente al lenguaje en tanto que hecho social. Y, como apunta Py (1986, p. 165), la emigración supone una ruptura con la red de variedades, de lectos, que han permitido a los hablantes construir una representación de lo que perciben como norma. Esta quiebra implica “a decline in awareness of what constitutes the norm”<sup>176</sup> (*ib.*), lo cual supone el surgimiento de la atrición. De hecho, para Andersen (1982, p. 91), la atrición se caracteriza por lo que llama “lack of adherence to the linguistic norm”<sup>177</sup>.

Esto significa que el habla de una persona que experimenta atrición debe presentar más *desvíos de la norma* que un hablante monolingüe competente de esa lengua (Schmid, 2002, p. 79; Keijzer, 2008, p. 107; Sharwood Smith, 1989, p. 193). Adoptamos aquí la concepción de norma que presenta Hernández García (1998, p. 64): “no únicamente la que procede de las instituciones encargadas de regular la lengua, sino también el uso habitual del español”<sup>178</sup>.

Esta visión se aproxima a la de Otheguy (2011), para quien los *contact lects* (los lectos de contacto, es decir, el español hablado por los emigrantes hispanohablantes en EE. UU.) “drift away from ... the reference lects”<sup>179</sup> (*ib.*, p. 505); es decir, el habla de los inmigrantes se aleja

---

<sup>175</sup> Entre las que describen un nivel bajo de atrición en los inmigrantes de primera generación están Calvo Capilla (2007), Gürel y Yilmaz (2013), Köpke (1999), Schmid (2002, 2009), Schoenmakers-Klein Gunnewiek (1989), Silva-Corvalán (1994) y Yilmaz (2013a). En la revisión bibliográfica efectuada por Köpke (1999, pp. 94-100), aparecen entre los que constatan poca atrición otros como Altenberg (1991), de Bot *et al.* (1991) y Pelc (1998).

<sup>176</sup> “debilitamiento de la conciencia de lo que constituye la norma”.

<sup>177</sup> “falta de observancia de la norma lingüística”, algo ya incluido por Weinreich (1953) en su descripción de la interferencia como fenómeno característico del contacto lingüístico (v. 3.3.2.).

<sup>178</sup> Para una visión amplia de diferentes concepciones de la norma remitimos a las ponencias de la sección dedicada a la norma hispánica en el *II Congreso Internacional de la Lengua Española* de 2001, disponibles en [http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/).

<sup>179</sup> “se distancian de ... los lectos de referencia”.

de los lectos de referencia, definidos por el autor como los registros informales del español usado por los hablantes que no emigraron, que se quedaron en los países de origen de los inmigrantes (*ib.*, p. 525), en su caso Latinoamérica principalmente, en el nuestro, España. Como reconoce el propio Otheguy (*ib.*), se trata de términos deliberadamente imprecisos, pero que resultan útiles como puntos de referencia.

Así pues, de acuerdo con la primera hipótesis planteada en 4.1., se esperan encontrar en el corpus de habla señales de atrición en forma de divergencias del español monolingüe: interferencias léxicas y gramaticales, dificultades de acceso léxico y fenómenos de disfluencia. Para someter a prueba la hipótesis, se inventariaron los desvíos de la norma de las entrevistas.

#### 4.5.1. Taxonomía de desvíos

El primer análisis del corpus, por tanto, consistió en localizar y contabilizar todas las palabras o construcciones que se desvían o divergen del español de España estándar (Schmid, 2002, pp. 67, 79; Silva-Corvalán, 2001, p. 269) y singularizan el español de los participantes, pudiendo ser interpretadas como señales de atrición. Se incluyeron en el cómputo todos los desvíos, incluso los seguidos por una autocorrección. En los casos repetidos, se registraron todas las ocurrencias (Köpke, 1999, p. 134).

Con la intención de poder realizar una comparación entre participantes, las frecuencias de desvíos por informante se convirtieron en ratios por mil palabras<sup>180</sup> (Schmid, 2002, p. 67). Asimismo, se efectuó la clasificación de los fenómenos encontrados de acuerdo con una taxonomía desarrollada esencialmente a partir de las clasificaciones de Köpke (1999, p. 176), Raso (2003, pp. 17-45) y Schmid (2002, pp. 80-81)<sup>181</sup>, que se presenta en la siguiente tabla.

**Tabla 4.4**  
*Taxonomía de desvíos del español de España estándar.*

Código	Tipo de desvío	Ejemplos
<b><u>DESVÍOS INTERLINGUALES</u></b>		
<b>LÉXICO</b>		
1 D-ES	Extensiones semánticas (transferencias de significado de la L2 a la L1)	“Mi padre tenía una oficina[D-ES- taller], ... y arreglaban televisiones, neveras”

<sup>180</sup> Fueron calculadas a partir del número de palabras de las entrevistas una vez retiradas las X utilizadas para sustituir antropónimos y topónimos que posibilitarían la identificación de los hablantes y las palabras en L2.

<sup>181</sup> También incorpora elementos de Hutz (2004) y Silva-Corvalán (1994).

2	D-AS	Aglutinación semántica (dos palabras de la L1 se aglutinan, a ejemplo de la forma única en L2)	“...en la escuela que los militares criaron[D-AS-crearon]”
3	D-CU	Calcos de uso (utilización preferente de la forma usada en L2, aun siendo esta la menos frecuente en L1)	“...es abogada también, ... que trabaja aquí en un escritorio[D-CU-despacho, bufete]”
4	D-CL	Calcos léxicos (lexemas portugueses adaptados fonética y morfológicamente al español)	“...después volté[D-CL] para aquí de nuevo”

---

### MORFOSINTAXIS

5	D-G/N	Género y número	“la origen[D-GEN] es la misma”
6	D-ART	Artículos	“...porque un[D-ART] otro profesor se puso enfermo”
7	D-PR	Preposiciones	“...llega en[D-PR] España”
8	D-AC	Adverbios y conjunciones	“«... hálale un tiempo sólo portugués». Y ahí[D-AC] ya me acostumbré...” “...en el dos mil y[D-AC] uno”
9	D-VP	Verbos pronominales	“...no <u>me recuerdo</u> [D-VP] bien”
10	D-SE	Verbos copulativos ser y estar	“...eran[D-SE-estaban] hechos de madera”
11	D-MV	Morfología verbal (interferencias en la desinencia verbal)	“...cuando vo[D-MV] pa(ra) la embajada que tien[D-MV] algún evento”
12	D-CM	Otros calcos morfosintácticos	“...cada un[D-CM] trae un kilo”

---

### SINTAXIS

13	D-SUJ	Expresión del sujeto pronominal	“Pero <u>ella</u> ya hizo todos los cursos en el Cervantes, <u>ella</u> habla correctamente, <u>ella</u> ha viajado para España varias veces, <u>ella</u> mantiene correspondencia con los primos”
14	D-CLI	Omisión de clíticos	“...conocí a mi marido, *[D-CLI-lo/e] conocí en el baile”
15	D-PP	Posición del pronombre	“Sí, para me[D-PP] defender”
16	D-POS	Sustitución del posesivo	“...la <i>aposentadoria</i> [L2] de él[D-POS]”

---

17	D-RR	Respuestas con repetición	“—¿Usted tiene contacto con ellos todavía? —Tengo[D-RR]”
18	D-OP	Orden de palabras	“...demoró más un poco[D-OP]”
19	D-OA	Omisión <i>a</i> (OD, OI, perífrasis con <i>ir...</i> )	“...esperaron *[D-OA] la madre” “...no voy ni *[D-OA] cenar”
20	D-TV	Uso de los tiempos verbales	“Yo ya fui asaltado[D-TV] dos veces”
21	D-CE	Otros calcos estructurales (estructuras del portugués traducidas literalmente al español)	“... <u>bien que yo quería</u> [D-CE]” “...quería ver la casa <u>de vuelta</u> [D-CE]”
<b>ALTERNANCIA DE CÓDIGO</b>			
22	L2	Palabras o expresiones en L2/portugués	“... <i>mesmo assim</i> [L2] no/ no soy fanática” “...tenía una kombi[L2-furgoneta]”
<b><u>DESVÍOS INTRALINGUALES</u></b>			
23	D-I	Hipergeneralización y simplificación (no se pueden explicar por la influencia de la L2 y también aparecen en el habla de los monolingües)	“...diez o[D-I] once años” “...un paso *[D-I] peatones” “...y yo <u>la</u> hablo en portuñol”
<b><u>LAPSUS LINGVAE</u></b>			
24	[sic]	Errores inclasificables no sistemáticos	“...ya me estaban[sic] esperando alguien” “¿Cuál es el coche[sic] de la matrícula de su mujer?”

Aunque nuestro interés fundamental, de acuerdo con la segunda pregunta de investigación, es estudiar las evidencias de contacto, la influencia interlingüística no debe ser considerada la única causa de atrición lingüística; como ya fue presentado en 3.3.1., otros fenómenos como la reducción de aducto de la L1, tanto en cantidad como en calidad, y la simplificación influyen igualmente en el proceso de erosión (Raso, 2003, pp. 9-10). De hecho, la posibilidad de que esa sea la causa no puede ser descartada (Cazzoli-Goeta y Young-Scholten, 2011, p. 222).

Así, como acabamos de ver en la taxonomía, existen en el corpus elementos similares a los que Carvalho (2014, p. 272) llama *nonstandard forms*, no atribuibles al contacto y que se pueden encontrar también en variedades monolingües (v. también Keijzer, 2008, p. 103). Son los denominados *desvíos intralingüales*.

Se utiliza la expresión *desvíos de la norma* (v. 3.3.2.) a modo de hiperónimo para referirnos al conjunto de fenómenos analizados (tanto los intralinguales como los interlinguales), ya que la noción de divergencia, alejamiento o separación de una determinada norma (en el sentido de uso habitual, estándar, v. 4.5.), está presente en un gran número de las definiciones de atrición y de contacto lingüístico.

Como consecuencia de todo lo expuesto (aquí y en el apartado 3.3.2.), los rasgos singulares del corpus han sido clasificados en dos grandes categorías: desvíos interlinguales y desvíos intralinguales. La primera categoría está a su vez dividida en tres secciones correspondientes al nivel lingüístico (nivel léxico, morfosintáctico y sintáctico) y una más donde se recogen las alternancias de código en portugués. La segunda categoría engloba los desvíos intralinguales, hipergeneralizaciones y simplificaciones “qui ne peuvent pas directement être expliquées par une interférence de la L2”<sup>182</sup> (Köpke, 1999, p. 361) y que también aparecen en el habla de monolingües. Por último, se añadió una tercera categoría de *lapsus linguae* para incluir aquellas “desviaciones eventuales, en absoluto sistemáticas, que parecen tener su origen en la urgencia comunicativa” (Bustos Gisbert, 1998, p. 34). Se trata de desvíos inclasificables (fr. *inclassables*), como los denomina Köpke (1999, p. 167), o no reconstruibles (ing. *no reconstructible*), de acuerdo con la taxonomía de Schmid (2002, p. 81).

Con respecto a las dos primeras categorías, la clasificación etiológica de los errores o desvíos es habitualmente utilizada en el área de adquisición de lenguas. Brown (2000, p. 94) distingue dos tipos de fenómenos como causa de los errores: los intralinguales (hipergeneralización y aplicación incompleta de reglas de la L2) y los interlinguales o interferencias de la L1. Dado que, como apuntan Andersen (1982, p. 86) y Köpke y Schmid (2013, p. 30), la atrición forma parte de los procesos de cambio que se producen en la competencia lingüística con el aprendizaje de L2 y el bilingüismo, la mejor forma de estudiarla es dentro de un modelo teórico que incluya todos los fenómenos de adquisición y uso lingüístico. Así, se puede considerar justificada la utilización de las mencionadas categorías (como hace, por ejemplo, Köpke, 1999). En el presente trabajo, esa categorización es fundamental ya que forma parte de las preguntas de investigación.

No obstante, es necesario recordar que no siempre es posible identificar claramente el origen del desvío, ya que pueden intervenir varios fenómenos al mismo tiempo (Selinker, 1972, p. 221). A ello hay que añadir las dificultades propias del análisis del discurso libre espontáneo,

---

<sup>182</sup> “que no pueden ser explicados directamente por una interferencia de la L2”.

en el que, como afirma Köpke (1999, p. 165) “l'on ne peut jamais savoir avec certitude ce que le sujet aurait voulu dire”<sup>183</sup>.

Schmid (2004, p. 239) apunta que para obtener un cuadro holístico del nivel de competencia del individuo que experimenta atrición, es necesario considerar no solo aquello que se *perdió*, es decir, los desvíos de la norma, sino también lo que se retuvo. Por ello, se realizó un análisis de riqueza léxica calculando la ratio formas-palabras (*type-token ratio*, TTR; v. 4.4.3.) en fragmentos de mil palabras de cada entrevista, de los cuales se eliminaron las palabras en L2 (Schmid, 2011a, pp. 41-42). Asimismo, se computaron las pausas silenciosas, que, al contrario de lo que sucede con las pausas sonoras, son consideradas indicio de erosión lingüística (Schmid y Beers Fägersten, 2010), la frecuencia de repeticiones y la de reparaciones o reformulaciones.

#### **4.5.2. Evaluación de los desvíos por hablantes nativos**

Con el objetivo de minimizar las distorsiones que puede producir el hecho de ser el investigador el único que analiza los datos<sup>184</sup>, veintitrés hablantes nativos evaluaron una selección de los desvíos de la norma del español de España estándar detectados en las entrevistas al realizar el primer análisis lingüístico. Es un procedimiento similar al utilizado por Köpke (1999, p. 163) y Schmid (2002, p. 67; 2004, p. 241). Se trata de una forma de triangulación que según Bauer y Gaskell (2002, pp. 482-483) aumenta la confiabilidad de la investigación al incorporar otras perspectivas.

Los evaluadores nativos eran jóvenes estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid sin conocimiento del portugués. Realizaron consecutivamente dos evaluaciones: la del acento extranjero, presentada en la sección siguiente, y la de la selección de desvíos de la norma monolingüe. Efectuaron las pruebas divididos en cuatro grupos:

- los dos primeros, uno de ocho estudiantes y otro de siete, eran alumnos del grado de Primaria de la Facultad de Educación; las dos sesiones se realizaron el mismo día, de forma sucesiva, en una sala de la facultad donde estudian;

- el tercer grupo estaba compuesto por cuatro estudiantes graduados del Máster en Español como Segunda Lengua y realizaron la prueba en un aula de la propia facultad de Filología;

---

<sup>183</sup> “nunca se puede saber con certeza lo que el sujeto habría querido decir”.

<sup>184</sup> En ese sentido, cabe recordar los comentarios de Pavlenko (2005, p. 20) a propósito del privilegiado estatus de los lingüistas, sobre cuya competencia en la lengua o lenguas que analizan se suele tener poca información explícita, y a los cuales, sin embargo, se les supone capacidad para juzgar la competencia de otros hablantes.

-el cuarto y último grupo lo formaban cuatro alumnos del grado en Estudios Ingleses y también completaron la prueba en una sala de la misma facultad.

Por cuestiones prácticas (falta de tiempo y disponibilidad de los hablantes nativos) no era posible solicitarles que evaluaran las 157 páginas de las transcripciones completas de las entrevistas, con 57 289 palabras, correspondientes a las 8:34:17 de grabación. Dado que muchos de los tipos de desvíos se repetían, se optó por realizar una selección en la que apareciera al menos un ejemplo de cada tipo. Se obtuvieron de este modo cuatro páginas con 143 frases, cada una de las cuales contenía uno o varios desvíos (v. en anexo 3). Se les presentaron a los evaluadores con las instrucciones de subrayar aquello que les pareciera extraño a la norma del español europeo estándar. De las veintitrés evaluaciones realizadas, tres cuestionarios presentaban problemas por estar incompletos o respondidos de forma errónea<sup>185</sup>, por lo que no fueron incluidos en el cómputo final.

Los resultados de la prueba revelaron problemas semejantes a los relatados por Köpke (1999, p. 164). En primer lugar, a pesar de haber reducido el material a evaluar a cuatro páginas, se observaron problemas de atención, ya que ciertas estructuras claramente agramaticales o palabras usadas por los inmigrantes con el valor del portugués, sin lugar a dudas, no fueron señaladas por muchos de los evaluadores. Igualmente, se aprecia una gran heterogeneidad en las evaluaciones: algunos, demasiado severos, apuntaron incluso aspectos propios del registro coloquial, otros, excesivamente permisivos, no marcaron ni siquiera estructuras o palabras ajenas a la norma del español de España. Por consiguiente, al igual que Köpke (1999, p. 164), utilizamos estas evaluaciones como *barrera de contención* para evitar juicios abusivos por nuestra parte. Así, todos los desvíos presentados fueron señalados por más de un hablante nativo (siendo uno de ellos siempre la propia investigadora) y por lo tanto se mantuvieron en el estudio. Uno de los ejemplos de desvío no fue señalado por ninguno de los evaluadores, probablemente por falta de contexto suficiente. Se acudió entonces a otro hablante nativo, también sin contacto con el portugués, que se mostró de acuerdo en señalarlo como ajeno al estándar monolingüe al apreciarlo convenientemente contextualizado.

#### **4.5.3. Evaluación del acento extranjero**

De acuerdo con Py (1986, p. 169), en general, la atrición de la L1 suele ser percibida por los hablantes nativos de la región de origen como “accento extranjero”, de tal modo que los emigrantes son clasificados por sus compatriotas como alguien de fuera de la comunidad. Esto,

---

<sup>185</sup> Tal vez las explicaciones sobre el mecanismo de la prueba no fueron lo suficientemente claras o esas personas no interpretaron las instrucciones de la forma esperada.



sugiere Py (*ib.*), puede producir “a kind of dialectic between the representation the migrant has of his own status (fully fledged member of the home community) and the image which his non-migrant addressee has of him”<sup>186</sup>, algo que como veremos en el ejemplo (1) de 5.1.2. le sucede, explícitamente, al menos a uno de los participantes de nuestra muestra, P14.

Para evaluar si los participantes en nuestra investigación muestran al hablar acento extranjero o son considerados hablantes nativos por oyentes españoles no expuestos al contacto con el portugués, se utilizó un procedimiento semejante al utilizado por Schmid (2002, p. 67; 2004, pp. 242-243; 2011a, p. 194), de Leeuw *et al.* (2010) y Hopp y Schmid (2013).

Los resultados de algunas investigaciones (de Leeuw *et al.*, 2010; Flege, 1987a; Hopp y Schmid, 2013; Major, 1992; Mennen, 2004) sugieren que ciertos elementos fonéticos de la L1 (el tiempo de inicio de la sonoridad o VOT, la entonación) pueden divergir de la norma de esa lengua al adquirir una L2 en edad adulta. Según el estudio de Sancier y Fowler (1997), esos aspectos fonéticos divergentes de la L1 de una hablante nativa de portugués brasileño tras una exposición prolongada al inglés, fueron percibidos por hablantes nativos de esa lengua como fuerte acento extranjero<sup>187</sup>.

Así pues, los mismos veinte<sup>188</sup> hablantes nativos que analizaron la selección de desvíos de la norma del español de España estándar, evaluaron también el habla de los participantes. Para ello escucharon una grabación (v. tab. 4.5) con fragmentos de las conversaciones con los veinte inmigrantes de nuestra investigación, intercalados aleatoriamente con diez de las veinte entrevistas del corpus PRESEEA (2014-)<sup>189</sup> seleccionadas como grupo de control nativo predominantemente monolingüe y sin contacto con el portugués (v. 4.6. y tabs. 4.6 y 4.7). Los evaluadores ignoraban quiénes eran los emigrantes. Se seleccionaron cortes con oraciones enteras o unidades de entonación, para que pudieran ser interpretadas como estructuras gramaticales, y sin errores gramaticales o léxicos que pudieran desviar la atención de los evaluadores del acento e inducirles a juzgar por las incorrecciones (Hopp y Schmid, 2013, p. 375).

Los fragmentos estaban separados por una pausa de siete segundos, durante la cual los oyentes españoles clasificaron a cada hablante en una escala de tres niveles: 1-perfectamente

---

<sup>186</sup> “un tipo de dialéctica entre la representación que el emigrante tiene de su estatus (miembro de pleno derecho de la comunidad de origen) y la imagen que su interlocutor no migrante tiene de él”.

<sup>187</sup> La misma reacción encuentra Major (1992, p. 206) con respecto a una hablante nativa de inglés americano con largo tiempo de residencia en Brasil.

<sup>188</sup> Como se advirtió en 4.5.2., de las veintitrés evaluaciones realizadas, tres cuestionarios con problemas fueron eliminados del cómputo final, que quedó así reducido a veinte.

<sup>189</sup> En el portal del Corpus PRESEEA (<http://preseea.linguas.net/Corpus.aspx>), además de poderse realizar consultas, se tiene acceso a las transcripciones y grabaciones de un cierto número de entrevistas.

nativo, 2-nativo con interferencias y 3-no nativo. La duración total de la grabación era de 12,28 minutos. Los fragmentos variaban en duración de 11,3 a 21,1 segundos (media de 16,38 segundos). De acuerdo con de Leeuw *et al.* (2010, p. 34), Schmid (2011a, p. 194) y Hopp y Schmid (2013, p. 369), 15 segundos son suficientes para que un hablante nativo detecte acento extranjero.

**Tabla 4.5**

*Contenido de la grabación presentada a los evaluadores del acento.*

FRAGMENTO	PROCEDENCIA	DURACIÓN (en segundos)
1	P1 historieta	20,1
2	P2 historieta	17,6
3	C1-PRESEEA ALCA_M23_010	11,3
4	P3 historieta	20,8
5	C2-PRESEEA MADR_M23_034	19,7
6	P4 historieta	19,0
7	P5 entrevista	15,5
8	C3-PRESEEA MADR_H32_043	18,9
9	P6 historieta	14,1
10	C4-PRESEEA VALE_M32_027	17,0
11	P7 historieta	16,1
12	C5-PRESEEA MADR_M33_054	16,5
13	P8 entrevista	18,3
14	P9 entrevista	16,4
15	P10 entrevista e historieta	13,3
16	C6-PRESEEA ALCA_M31_050	12,2
17	P11 historieta	15,2
18	P12 historieta	14,9
19	C7-PRESEEA MADR_H23_033	19,0
20	P13 historieta	17,7
21	P14 historieta	14,1
22	C8-PRESEEA ALCA_M33_018	14,8
23	P15 historieta	15,1
24	P16 historieta	13,8
25	P17 historieta	16,1
26	C9-PRESEEA ALCA_H33_051	18,1
27	P18 historieta	12,1
28	P19 historieta	15,5
29	C10-PRESEEA MADR_H33_049	21,1
30	P20 historieta	17,1
<b>MEDIA (en segundos)</b>		<b>16,38</b>
<b>TOTAL (en minutos)</b>		<b>12,28</b>

Nota: P1-P20= participantes (inmigrantes españoles); C1-C10= grupo de control (entrevistas del PRESEEA, 2014).

Los evaluadores nativos, como se expuso en la sección anterior (v. 4.5.2.) eran estudiantes de grado y de máster de la Universidad Complutense de Madrid, sin preparación fonética específica para la prueba, pero de los que se espera un buen dominio del español por su nivel universitario. Se controló que no tuvieran conocimiento del portugués, ya que como muestran Flege y Fletcher (1992, p. 382) según va aumentando la exposición a un acento extranjero específico, se reduce la percepción del oyente del grado de acento.

A partir de la escala de tres niveles (1-perfectamente nativo, 2-nativo con interferencias y 3-no nativo) se calcularon los promedios de evaluación para cada participante. Con ello se obtuvo un índice de acento extranjero (IAE): un número bajo indica que un hablante ha sido clasificado como nativo o casi nativo; un índice alto refleja, por el contrario, que se ha percibido en el hablante un acento extranjero evidente.

#### **4.5.4. Nivel de atrición**

Como vimos en el epígrafe 3.3.4., Sharwood Smith (1983b, p. 51) propone tres etapas en el proceso de atrición: una primera en la cual se producen desvíos de desempeño, mientras que la competencia parece permanecer estable; una segunda etapa transicional en la que la variedad estándar de la L1, todavía disponible si las circunstancias lo exigen, convive con una nueva variedad condicionada externamente; y una tercera etapa en la que surge una nueva competencia que puede suponer una pérdida de estructuras o un aumento del repertorio. A partir de este modelo se realizará una clasificación de los participantes por sus indicadores de atrición (ratio de desvíos por mil palabras, índice de acento extranjero y número de palabras en L2). De este modo se obtendrá una visión global de la situación del grupo en cuanto a nivel de atrición.

#### **4.6. Punto de referencia**

De acuerdo con Clyne (2003, pp. 5-6), la mejor manera de estudiar la atrición es mediante investigaciones longitudinales que nos permitan conocer como era el habla de los participantes antes, para así determinar qué tipo de erosión ha experimentado y su alcance (v. también Schmid y de Bot, 2004, p. 228). Pero este método también tiene inconvenientes; por un lado, el hecho de repetir los test es en sí mismo una práctica que puede suponer un estímulo para recuperar competencia perdida<sup>190</sup> y prevenir la atrición. Por otro, la mayoría de las veces es inviable a causa de los largos intervalos que debe haber entre una observación y la siguiente, de forma que se pueda constatar la progresión de un proceso considerablemente lento como es la atrición (Jaspaert *et al.*, 1986, p. 39).

La solución más frecuente<sup>191</sup> para definir las particularidades que caracterizan el habla de un individuo con atrición en comparación con un hablante no afectado por ella es utilizar un

---

<sup>190</sup> Así sucede en el estudio de Stolberg y Münch (2010) (v. 3.3.4.).

<sup>191</sup> Clyne (2003, p. 5), que es autor junto con de Bot de uno de los primeros y escasos estudios longitudinales grupales de atrición (de Bot y Clyne, 1994), desapruueba los demás diseños por ser simplemente “surrogates for longitudinal data” (“sustitutos de los datos longitudinales”). Sin embargo, las dificultades para realizar ese tipo de investigaciones (financiación, muerte de los participantes, entre otras) se hacen patentes al observar las características de otros estudios longitudinales: por ejemplo, el de Hutz (2004), un estudio de caso de 75 cartas

grupo de control (Schmid, 2011a, p. 110). El uso lingüístico de ese grupo monolingüe sirve como punto de referencia del habla del grupo emigrado. No obstante, tampoco este procedimiento está exento de problemas. Es necesario tener en cuenta el inexorable cambio lingüístico: al comparar un grupo de emigrantes de larga duración con un grupo de control compuesto por hablantes que continúan viviendo en la comunidad de habla de origen, no se debe olvidar que la lengua hablada en el momento de la investigación no es la misma que los participantes utilizaban cuarenta o cincuenta años antes, cuando emigraron (Köpke, 1999, p. 141; Schoenmakers-Klein Gunnewiek, 1989, p. 107).

Estas consideraciones y el tipo de datos lingüísticos manejados (discurso libre) hicieron que decidiésemos utilizar, en lugar de un grupo de control, corpus lingüísticos para establecer el punto de referencia. Cuando se emplean datos obtenidos por medio de pruebas formales tiene sentido disponer de un grupo de control monolingüe que realice las mismas pruebas que el grupo de emigrantes para comprobar si los resultados son diferentes. En el caso del discurso espontáneo, su enorme variabilidad impediría efectuar comparaciones. Así las formas o estructuras consideradas por la investigadora y los evaluadores nativos como desvíos de la norma monolingüe han sido buscadas en corpus del español oral actual. Su ausencia —o baja frecuencia cuando se trata de calcos de uso—, es considerada prueba de que los hablantes nativos sin contacto con el portugués no las emplean y, por tanto, se trata de particularidades que caracterizan el habla de individuos con atrición en contacto con el portugués.

Los corpus más utilizados fueron los siguientes:

- el Corpus del Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español del España y de América (PRESEEA, 2014-) de lengua oral, en el cual se seleccionaron los subcorpus de Alcalá de Henares, Madrid y Valencia;
- el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) de la RAE que permite optar por textos orales y el subcorpus de España;
- el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES) de la RAE; las búsquedas se realizaban en el subcorpus de España, pero no en textos orales ya que, en general, esa opción no devolvía ningún resultado;
- el corpus de Davies (2002-) de español (CED), en el que no se puede realizar selección por área lingüística, pero sí optar por textos orales;
- el corpus de Davies y Ferreira (2006-) de portugués (CPD) en el que se pueden seleccionar textos brasileños, pero los orales no suelen devolver resultados;

---

escitas por una emigrante alemana a lo largo de 55 años, o el de Stolberg y Münch (2010), también un estudio de caso durante un periodo de apenas cuatro años.

- los subcorpus de español (*OPUS2 Spanish*) y portugués (*brasileiro*)<sup>192</sup> de *The Sketch Engine* (SE) (Kilgarriff, Rychly, Smrz y Tugwell, 2014).

Cuando las búsquedas no se realizaban con los parámetros mencionados, se especifica entre paréntesis en el texto. Con los corpus de portugués se realizaron comparaciones de frecuencias de uso en ambas lenguas. También fueron utilizadas, con todas las precauciones, las búsquedas en Google (Wesch, 2008, p. 59). Su fiabilidad como corpus lingüístico es incierta dado que, entre otros problemas, la búsqueda documental se basa en textos diacrónicos y sincrónicos, así como en textos traducidos, que, por lo tanto, no representan el uso lingüístico real actual. Presenta, por tanto, problemas de confiabilidad y validez, pero puede ser visto como un indicador preliminar de frecuencia.

**Tabla 4.6**

*Códigos de las entrevistas del PRESEEA (2014-) seleccionadas como grupo de control.*

N.º	Código entrevista PRESEEA	N.º	Código entrevista PRESEEA
1	ALCA_H31_050	11	MADR_M23_034
2	ALCA_H32_033	12	MADR_M32_047
3	ALCA_H33_051	13	MADR_M33_054
4	ALCA_M23_010	14	MALA_H23_001
5	ALCA_M31_054	15	VALE_H23_015
6	ALCA_M32_035	16	VALE_H31_050
7	ALCA_M33_018	17	VALE_H33_021
8	MADR_H23_033	18	VALE_M23_001
9	MADR_H32_043	19	VALE_M32_027
10	MADR_H33_049	20	VALE_M33_010

Para las pruebas en las que era necesario efectuar una comparación puntual con un grupo de control (son cuatro cómputos: evaluación del acento extranjero, frecuencia de uso del sujeto pronominal y cálculo de disfluencias y de riqueza léxica), fueron utilizadas entrevistas del corpus PRESEEA (2014-) (v. 4.5.3.). Se trata de fragmentos de mil palabras de 20 de las 33 entrevistas disponibles en línea de tres ciudades españolas, Alcalá de Henares, Madrid y Valencia, además de un fragmento de una entrevista de Málaga<sup>193</sup> (v. tab. 4.6). El criterio utilizado en esta selección fue el mismo que se utiliza para elegir un grupo de control canónico: se intentó que, en la medida de lo posible, los informantes de las entrevistas del PRESEEA (*ib.*)

<sup>192</sup> Se trata del *Corpus Brasileiro*, del grupo GELC del *Centro de Pesquisas, Recursos e Informação de Linguagem* (CEPRIL), Programa de posgrado en Lingüística Aplicada (LAEL) de la PUCSP (*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*).

<sup>193</sup> Aunque actualmente existen 41 equipos de PRESEEA (2014-) en otras tantas ciudades del mundo hispánico, en el momento de realizar la selección solo se podían consultar en línea una parte de las entrevistas de las ciudades españolas mencionadas.

coincidieran con los inmigrantes en cuanto a sexo, edad, nivel de estudios y bilingüismo (Schmid, 2004, p. 248; 2011a, p. 110) (v. tab. 4.7).

**Tabla 4.7**

*Características personales de los inmigrantes y del grupo de control de PRESEEA (2014-).*

<b>Características Personales</b>		<b>Inmigrantes</b>	<b>%</b>	<b>Control</b>	<b>%</b>
<b>Edad</b>	Media	64,40	-	59,60	-
	Desv/t	15,68	-	11,18	-
	Coef/v	0,24	-	0,19	-
	Mínima	36	-	39	-
	Máxima	86	-	83	-
<b>Sexo</b>	Mujer	9	45 %	10	50 %
	Hombre	11	55 %	10	50 %
<b>Educación</b>	Primaria	2	10 %	3	15 %
	Secundaria	5	25 %	5	25 %
	Universidad	13	65 %	12	60 %

En el siguiente capítulo, se detallan los resultados de los análisis y pruebas que acabamos de presentar.



## 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Este capítulo consta de dos secciones; en la primera se analizará el corpus oral de las entrevistas. De esta forma se pretende caracterizar el español de los inmigrantes en contacto con el portugués de Brasil. Para comenzar, se presentará un análisis cuantitativo de los desvíos y se continuará con el análisis cualitativo de los rasgos característicos de la L1/español de los participantes: el análisis del acento extranjero, la riqueza léxica y las disfluencias, y la clasificación y descripción de los fenómenos característicos. En la segunda sección, el objetivo es explicar por qué unos hablantes presentan más señales de atrición que otros (Schmid, 2011a, p. 69). Para ello, se delinearán las particularidades sociolingüísticas de los participantes a partir de los cuestionarios aplicados y se calcularán los índices de contacto con la L1, elección de la lengua, actitudes y dominio de la L1 y la L2. Por último, se examinarán los cinco factores extralingüísticos observados, así como su posible correlación con dos de los indicadores del nivel de atrición (el número de desvíos por participante y el índice de acento extranjero).

### 5.1. Análisis lingüístico del corpus

El corpus de este trabajo está compuesto por las transcripciones (v. anexo 2) de las entrevistas semiestructuradas grabadas con los veinte inmigrantes españoles residentes en Brasilia que participaron en la investigación. Fueron realizadas entre el 11 de abril de 2013 y el 12 de febrero de 2014. Obtuvimos de este modo los datos de habla analizados a continuación.

El análisis lingüístico nos permitirá explorar qué sucede en la L1 de los participantes como consecuencia del proceso de atrición que desencadena el abandono del medio lingüístico nativo y la adquisición de una L2. Se intenta, así, responder a las dos primeras preguntas de investigación: por un lado, se describe la forma en que se manifiesta la atrición en los niveles léxico, morfosintáctico y sintáctico del español de los inmigrantes y, por otro, se determina hasta qué punto es importante la influencia interlingüística como inductora de la atrición.

Según Schmid (2004, p. 239), para obtener lo que denomina un *cuadro holístico* del nivel de competencia del individuo que experimenta atrición, es necesario tomar en consideración no solo aquello que se pierde o no funciona, los desvíos de la norma o *interference data* (id., 2002, p. 78), sino también lo que se retiene o *proficiency data* (ib.), que es mucho (v. 5.1.1.). Es por ello por lo que se analizaron la riqueza léxica y las disfluencias. Asimismo, se realizó una evaluación del acento extranjero por hablantes nativos. Se cubren de este modo gran parte de los fenómenos que, de acuerdo con Schmid y Jarvis (2014, p. 729), son las manifestaciones más frecuentes de la atrición: acento extranjero, dificultades de acceso léxico, fenómenos de disfluencia, interferencias interlingüísticas y aumento de la opcionalidad gramatical (v. 3.3.).



**Tabla 5.1***Dimensiones de las entrevistas con los inmigrantes españoles en Brasilia.*

Participante	Duración min	ENTREVISTAS			
		N.º pal total	N.º X	N.º pal L2	N.º pal s/L2 y X
P1	25:00	3494	72	8	3414
P2	20:35	3126	13	6	3107
P3	23:04	4042	34	11	3997
P4	18:53	2261	4	2	2255
P5	25:13	3544	24	12	3508
P6	26:14	3969	19	8	3942
P7	30:51	2650	11	3	2636
P8	35:50	2816	19	53	2744
P9	27:00	2157	17	724	1416
P10	11:52	856	6	286	564
P11	20:59	3625	9	50	3566
P12	30:58	3693	15	10	3668
P13	44:29	2089	32	13	2044
P14	21:09	1970	8	196	1766
P15	25:27	2601	26	4	2571
P16	27:39	1314	34	19	1261
P17	32:15	3280	21	9	3250
P18	23:03	2524	15	87	2422
P19	23:54	3209	5	5	3199
P20	19:52	3869	31	2	3836
<b>Total</b>	<b>8:34:17</b>	<b>57089</b>	<b>415</b>	<b>1508</b>	<b>55166</b>
<b>Media</b>	<b>25:43</b>	<b>2854,45</b>	<b>20,75</b>	<b>75,4</b>	<b>2758,3</b>
<b>Desv/t</b>	<b>06:57</b>	<b>889,53</b>	<b>15,45</b>	<b>169,33</b>	<b>970,53</b>
<b>Coef/v</b>	<b>0,27</b>	<b>0,31</b>	<b>0,74</b>	<b>2,25</b>	<b>0,35</b>
<b>Mín</b>	<b>11:52</b>	<b>856,00</b>	<b>4,00</b>	<b>2,00</b>	<b>564,00</b>
<b>Máx</b>	<b>44:29</b>	<b>4042,00</b>	<b>72,00</b>	<b>724,00</b>	<b>3997,00</b>

Nota: N.º X = número de antropónimos y topónimos sustituidos por X en las transcripciones para preservar el anonimato de los participantes.

En la tabla 5.1 figuran las magnitudes principales de las grabaciones de las entrevistas y sus transcripciones. Aunque se intentó mantener la duración de las grabaciones en torno a treinta minutos, hubo casos como P10 y P13 que se alejaron excepcionalmente de la media, uno por el extremo inferior y otro por el superior, respectivamente. En el primer caso, el participante, al hablar de su experiencia migratoria, sintió una emoción difícil de controlar que le llevó al llanto, situación ante la cual se interrumpió la grabación durante unos minutos, tras los cuales se intentó reanudar; dado que el participante continuaba al borde de las lágrimas, decidimos finalizar la grabación. En el segundo caso, la situación fue la opuesta y resultó difícil encontrar el momento adecuado para terminar la grabación sin brusquedad.

Se eliminaron del cómputo de palabras de las transcripciones las intervenciones de la entrevistadora (Schmid, 2002, p. 66) (v. 4.4.3.). Tanto la duración de las entrevistas como el número total de palabras de las transcripciones se mantienen relativamente homogéneos y presentan un coeficiente de variación bajo (0,27 y 0,31 respectivamente). El número de palabras

en L2/portugués, sin embargo, varía mucho de unos participantes a otros y su coeficiente de variación aumenta hasta 2,25. Esta cuestión ya fue analizada en 4.5. donde se señaló que tres de los participantes, P9, P10 y P14, concentran el 80 % de las palabras en portugués. Consideramos este hecho, junto a otros datos como el alto índice de acento extranjero con el que fueron evaluados o el elevado número de desvíos en su habla, una evidencia de su alto nivel de atrición<sup>194</sup>.

### 5.1.1. Análisis cuantitativo de los desvíos

En primer lugar, presentamos un análisis cuantitativo de los distintos fenómenos analizados en los datos de habla. El cómputo recoge todos los desvíos señalados por más de un hablante nativo, de acuerdo con el procedimiento descrito en 4.5.2. A fin de reducir el sesgo que se origina al ser el investigador el único que analiza los datos, veinte hablantes nativos revisaron 143 frases del corpus con una selección representativa de cada uno de los tipos de desvíos detectados. A pesar de la heterogeneidad de las evaluaciones (v. 4.5.2.), los resultados, recogidos en la tabla 5.2, muestran que más de la mitad de los desvíos (58,7 %) fueron señalados por una mayoría de evaluadores (de 15 a 20). De hecho, un número considerablemente elevado, el 31,5 %, contó con la unanimidad de los hablantes nativos en considerar divergentes del estándar los fenómenos caracterizadores del corpus. Solo 10 de las 143 frases evaluadas fueron marcadas por menos de 5 evaluadores. El único desvío<sup>195</sup> no señalado en ninguna ocasión fue presentado a otro hablante nativo que, con un contexto mayor, lo refrendó como ajeno a la norma del español de España.

**Tabla 5.2**

*Cómputo de la evaluación de los desvíos por hablantes nativos.*

N.º de evaluadores que marcaron los desvíos	N.º de frases con desvíos marcados	%
20	45	31,5 %
15-19	39	27,3 %
10-14	24	16,8 %
5-9	24	16,8 %
1-4	10	7,0 %
0	1	0,7 %
<b>Total de frases evaluadas</b>	143	

<sup>194</sup> Ya se adelantó en 4.5.4. que esas medidas serán utilizadas como indicadores de atrición en la clasificación de 5.1.6.1.

<sup>195</sup> Se trata del uso en español del sustantivo *padre* con el sentido del portugués, ‘sacerdote’, una extensión semántica analizada en 5.1.5.2.1.

A continuación, como quedó expuesto en 4.5.1., se efectuó una clasificación de los rasgos lingüísticos caracterizadores del corpus en dos grandes grupos, los desvíos interlinguales (analizados como resultado de la influencia de la L2) y los intralinguales (no explicables a partir de la L2 y presentes también en el habla de monolingües), el primero de ellos dividido a su vez en tres apartados referentes a los niveles léxico, morfosintáctico y sintáctico, y uno más dedicado a las alternancias de código en L2/portugués. Por último, en un tercer grupo se reunieron los *lapsus linguae*, desvíos eventuales e inclasificables dentro de los tipos anteriores. La tabla 5.3 nos muestra las frecuencias absolutas de cada una de estas categorías por participante.

**Tabla 5.3**

*Totales de los distintos fenómenos observados en las entrevistas por participante.*

Partic.	Total desvíos	Total D x mil p	D Interling.	D Intraling.	Lapsus	Palabras en L2	L2 x mil p
P1	26	7,62	24	2	2	8	2,29
P2	4	1,29	4	0	1	6	1,92
P3	2	0,50	2	0	0	11	2,72
P4	7	3,10	5	2	3	2	0,88
P5	11	3,14	8	3	1	12	3,39
P6	29	7,36	19	10	5	8	2,02
P7	18	6,83	8	10	3	3	1,13
P8	68	24,78	67	1	8	53	18,82
P9	81	57,20	79	2	3	724	335,65
P10	13	23,05	13	0	0	286	334,11
P11	27	7,57	27	0	5	50	13,79
P12	7	1,91	4	3	1	10	2,71
P13	58	28,38	50	8	1	13	6,22
P14	63	35,67	62	1	3	196	99,49
P15	16	6,22	14	2	1	4	1,54
P16	29	23,00	29	0	1	19	14,46
P17	8	2,46	5	3	0	9	2,74
P18	103	42,53	102	1	2	87	34,47
P19	16	5,00	15	1	4	5	1,56
P20	6	1,56	1	5	0	2	0,52
Total	592	-	538	54	44	1508	
Media	29,60	14,46	26,90	2,70	2,20	75,40	44,02
Desv/t	29,05	16,17	29,31	3,16	2,09	169,33	101,95
Coef/v	0,98	1,12	1,09	1,17	0,95	2,25	2,32
Mín	2,00	0,50	1,00	0,00	0,00	2,00	0,52
Máx	103,00	57,20	102,00	10,00	8,00	724,00	335,65

Nota: Total Desvíos = D-Interlinguales + D-Intralinguales; D x mil p = número de desvíos de cada participante por mil palabras; L2 = número de alternancias de código en L2/portugués; L2 x mil p = número alternancias de código por mil palabras.

Otros datos destacables de la tabla 5.3 son el número total de desvíos y la media de desvíos por mil palabras. Ambos nos muestran que, como recuerda Schmid (2013, p. 103) las diferencias entre el habla de monolingües y bilingües afectan, en general, apenas a una pequeña parte de los enunciados. De acuerdo con el estudio realizado por la autora (*ib.*), las tasas de

desvíos de la norma, especialmente en el discurso libre (el utilizado en este trabajo) suelen ser muy bajas (v. 3.3.). En las dos investigaciones<sup>196</sup> revisadas por Schmid (*ib.*, p. 104) el número de errores morfosintácticos por mil palabras es muy similar: 7,28 y 6,97. En este trabajo, la media de desvíos por mil palabras es más elevada (14,46), pero incluye el léxico. Si realizamos el cálculo sin el léxico, la cifra se acerca mucho a la obtenida por Schmid (*ib.*): 8,23 desvíos por mil palabras. De hecho, en la mayoría de los participantes, trece, el número de desvíos por mil palabras es muy bajo, menor de ocho y en siete de ellos prácticamente irrelevante, menos de cuatro desvíos por mil palabras; incluso en números totales la cifra continúa siendo muy baja, menos de diez desvíos en entrevistas de dos a tres mil palabras. Sin embargo, siete participantes presentan mayores signos de atrición (resaltados en gris en la tab. 5.3). Se trata de P8, P9, P10, P13, P14, P16 y P18, todos ellos con más de 23 desvíos por mil palabras. Como veremos en 5.1.2, se trata también de los participantes que presentan más acento extranjero, medida correlacionada con el número de desvíos por mil palabras. De ellos, P9, P10, P14 y P18 presentan además (algo a lo que nos referiremos en 5.1.5.4.) el número más elevado de palabras en L2, lo cual parece indicar que se trata de casos de reestructuración de la L1 (v. 3.3.4.). Por el contrario, P2, P3, P4, P5, P12, P17 y P20, los siete participantes con menos de cuatro desvíos por mil palabras no parecen presentar atrición, sino apenas algunos efectos del bilingüismo (v. 3.2.4.). La situación de P1, P6, P7, P11, P15 y P19 podría corresponderse con el primer nivel de atrición de Sharwood Schmid (1983b) algunos desvíos de desempeño y leve influencia de la L2. Por último, P8, P13 y P16 estarían representados por el nivel 2 de esa escala, su L1 se observa modificada, pero aún pueden volver al estándar.

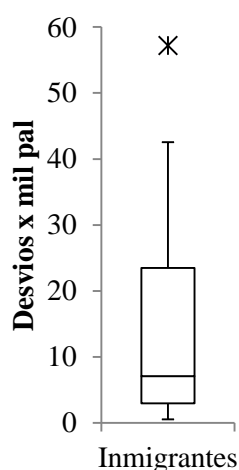


Fig. 5.1. Desvíos por mil palabras en el grupo de inmigrantes.

<sup>196</sup> Se refiere a Schmid (2002) y Stolberg y Münch (2010).

El grupo se presenta muy heterogéneo (v. 3.4.1.), como se esperaba (v. 4.2.) y prevé la teoría de los sistemas dinámicos: la completa interconexión entre variables internas y externas hace que cambien continuamente y su desarrollo no es lineal ya que la relación entre causa y efecto puede ser desproporcionada (de Bot *et al.*, 2007, p. 8). La ratio de desvíos por mil palabras, calculada para hacer posibles las comparaciones entre participantes, presenta un coeficiente de variación elevado (1,12), aunque menor que el correspondiente al número de palabras en L2, ya comentado en 4.5 y 5.1. El diagrama de cajas (*box-plot*) de la figura 5.1 exhibe la gran dispersión del grupo inmigrante y como no se ajusta a una distribución normal.

En la tabla 5.4 se recoge el cómputo de los diferentes tipos de desvíos presentados en la taxonomía de 4.5.1, clasificados de acuerdo con los niveles analizados: léxico, morfosintáctico y sintáctico. Responde así parcialmente a la primera pregunta de investigación, y muestra que, como preveía la hipótesis I, se encuentran en la L1 de los inmigrantes señales de atrición en forma de divergencias del español monolingüe.

**Tabla 5.4**

*Número de desvíos por tipo y por participante.*

TIPO DE DESVÍO	PARTICIPANTE																				Tot. x tipo		
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	%		
NIVEL LÉXICO (25,7%)																							
ES	4			5	1	6		6	5	1	5		8	5	2	2	1	7			58 10,8%		
AS	1												3			3					7 1,3%		
CU						3	2	12	1		1	1	3	7		7	1	14	5		57 10,6%		
CL						2		1	4	1	2			6							16 3,0%		
NIVEL MORFOSINTÁCTICO (46,2%)																							
G/N									1										1		2 0,4%		
ART	1							2	3		1			1		2		12			22 4,1%		
PR	1	1			1			2	4	1	2		17	12		8		9		1	59 11,0%		
AC	1	1	1		6	5	4	21	26	5	8		5	23		2		24	1		133 24,7%		
VP	1					1												1			3 0,6%		
SE	3								1		2							1			7 1,3%		
MV								1	16												17 3,2%		
CM								3	2												5 0,9%		
NIVEL SINTÁCTICO (28,2%)																							
CLI	1	1				1	1	3	1		2	2	1	1	1				2		17 3,2%		
POS								2										2			4 0,7%		
PP	2								2		2							6			12 2,2%		
OP	2		1					3						1				4			11 2,0%		
RR	2							2	8	1			1	2	10	2	3	14	1		46 8,6%		
OA	2	1				1	1		1	1		1	8	3				1	1		21 3,9%		
TV	3										1							1			5 0,9%		
CE								9	4	3	1		4	1	1	3		6	4		36 6,7%		
D-interli	24	4	2	5	8	19	8	67	79	13	27	4	50	62	14	29	5	102	15	1	538 90,9%		
D-intrali	2	-	-	2	3	10	10	1	2	-	-	3	8	1	2	-	3	1	1	5	54 9,1%		
TOTAL	26	4	2	7	11	29	18	68	81	13	27	7	58	63	16	29	8	103	16	6	592 100%		
D mil pa	7,62	1,29	0,50	3,10	3,14	7,36	6,83	24,78	57,20	23,05	7,57	1,91	28,38	35,67	6,22	23,00	2,46	42,53	5,00	1,56	-		

Nota: TOTAL (total de desvíos por participante) = D-interli (total desvíos interlingüales) + D-intrali (total desvíos intralingüales); D mil pa = número de desvíos de cada participante por mil palabras; Total x tipo = total de desvíos por tipo. V. tab. 4.4 para las abreviaturas de los tipos de desvío.

A pesar de que como advierten Schmid y Köpke (2009, p. 212), no tiene mucho sentido realizar comparaciones entre niveles lingüísticos cuyas unidades no son comparables (v. 3.3.3.), se calculó el porcentaje de desvíos en los tres niveles analizados. Ese cálculo muestra que se

reparten entre ellos de forma, si no uniforme, al menos sin grandes desequilibrios (léxico 25,7 %, morfosintaxis 46,2 %, sintaxis 28,2 %).

Asimismo, la tabla 5.4 nos permite responder a la segunda pregunta de investigación. El cómputo de desvíos interlinguales e intralinguales confirma la hipótesis II y revela la importancia de la influencia interlingüística en la atrición: el 90,9 % de los fenómenos divergentes del lecto de referencia hallados en el corpus fueron analizados como interferencias del portugués, frente al 9,1 % que no pudieron ser explicados por la influencia de la L2/portugués. En el apartado dedicado al análisis cualitativo expondremos los detalles de esta interpretación caso a caso (v. también 4.5.).

### **5.1.2. Evaluación del acento extranjero**

Como se describió en el capítulo anterior (v. 4.5.3.), con el objetivo de evaluar si los participantes muestran al hablar acento extranjero o son considerados hablantes nativos por oyentes españoles no expuestos al contacto con el portugués, se utilizó un procedimiento semejante al utilizado por Schmid (2002, p. 67; 2004, pp. 242-243; 2011a, p. 194), de Leeuw *et al.* (2010) y Hopp y Schmid (2013). En las tres investigaciones los participantes eran inmigrantes alemanes, en países anglófonos en la primera y en Canadá y Holanda en las otras dos.

En nuestro caso, veintitrés hablantes nativos de español peninsular sin contacto con el portugués escucharon una grabación con fragmentos de las conversaciones con los veinte inmigrantes de nuestra investigación, intercalados aleatoriamente con diez de las veinte entrevistas del corpus PRESEEA (2014-) seleccionadas como grupo de control nativo predominantemente monolingüe y sin contacto con el portugués (v. 4.6. y tabs. 4.6 y 4.7). Los evaluadores ignoraban quiénes eran los emigrantes.

De las veintitrés evaluaciones realizadas, tres cuestionarios presentaban problemas por lo que no fueron incluidos en el cómputo final. Se analizaron, por tanto, veinte evaluaciones, resultados recogidos en las tablas 5.5 y 5.6.

Se aprecia una clara diferencia entre el grupo inmigrante y el de control. En el caso del primero, apenas el 39,3 % de las evaluaciones consideraron a los hablantes nativos, frente al 80 % del grupo de control. Con todo, es en cierto modo sorprendente el hecho de que un 19 % de las evaluaciones del grupo de control encuentren interferencias en su habla (incluso hay dos que los juzgan no nativos). En el grupo bilingüe el número de evaluaciones como nativo con interferencias es comprensiblemente más elevado, el 37 %.

**Tabla 5.5***Evaluación del acento extranjero de los inmigrantes españoles en Brasilia.*

Par tici.	EVALUADORES NATIVOS																			TOTAL (individual)						
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	1- nativo		2- nat c/int		3- no nativo	
P1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	7	35,0 %	13	65,0 %	0	0,0 %
P2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	3	2	1	1	1	1	1	15	75,0 %	4	20,0 %	1	5,0 %
P3	1	2	1	1	1	1	2	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	80,0 %	3	15,0 %	1	5,0 %
P4	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	12	60,0 %	6	30,0 %	2	10,0 %
P5	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	75,0 %	5	25,0 %	0	0,0 %
P6	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	16	80,0 %	4	20,0 %	0	0,0 %
P7	1	3	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	11	55,0 %	8	40,0 %	1	5,0 %
P8	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	0	0,0 %	5	25,0 %	15	75,0 %
P9	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	1	3	1	5,0 %	3	15,0 %	16	80,0 %
P10	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	5,0 %	1	5,0 %	18	90,0 %
P11	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	2	3	1	2	3	1	2	2	1	2	4	20,0 %	13	65,0 %	3	15,0 %
P12	2	3	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	10	50,0 %	9	45,0 %	1	5,0 %
P13	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	3	1	5,0 %	5	25,0 %	14	70,0 %
P14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	3	15,0 %	17	85,0 %	0	0,0 %
P15	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	3	1	1	1	1	2	1	1	11	55,0 %	8	40,0 %	1	5,0 %
P16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0,0 %	19	95,0 %	1	5,0 %
P17	3	3	3	2	2	2	1	2	2	3	1	2	3	1	2	1	2	1	1	1	7	35,0 %	8	40,0 %	5	25,0 %
P18	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	1	1	5,0 %	5	25,0 %	14	70,0 %
P19	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	3	2	2	3	2	1	1	1	1	2	7	35,0 %	11	55,0 %	2	10,0 %
P20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	19	95,0 %	1	5,0 %	0	0,0 %
TOTAL (grupo)																					157		148		95	
MEDIAS																					39,3 %		37,0 %		23,8 %	

Nota: 1= perfectamente nativo; 2= nativo con interferencias; 3= no nativo.

**Tabla 5.6***Evaluación del acento extranjero del grupo de control nativo predominantemente monolingüe.*

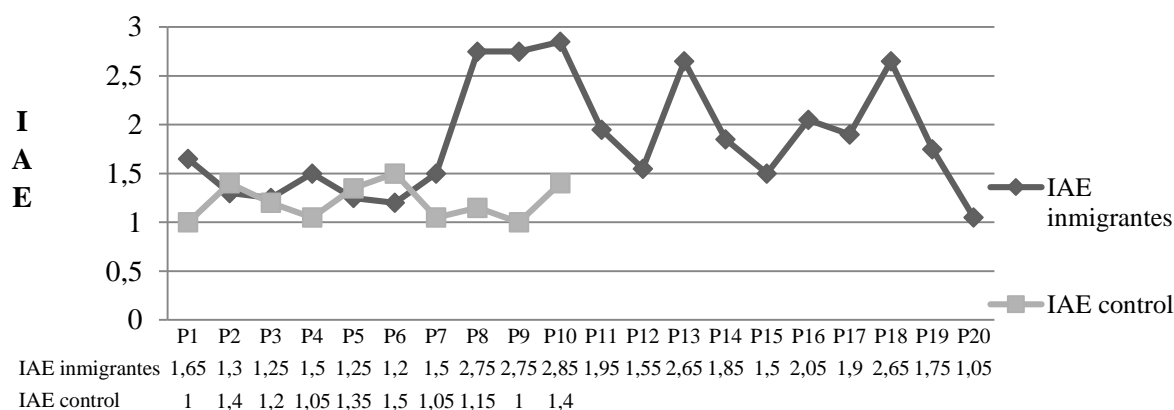
Control	EVALUADORES NATIVOS																				TOTAL (individual)					
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	1/nativo		2/nat c/int		3/no nativo	
C1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	100,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
C2	2	2	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	13	65,0 %	6	30,0 %	1	5,0 %
C3	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	16	80,0 %	4	20,0 %	0	0,0 %
C4	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	95,0 %	1	5,0 %	0	0,0 %
C5	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	13	65,0 %	7	35,0 %	0	0,0 %
C6	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	10	50,0 %	10	50,0 %	0	0,0 %
C7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	19	95,0 %	1	5,0 %	0	0,0 %
C8	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	85,0 %	3	15,0 %	0	0,0 %
C9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	100,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
C10	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	3	2	1	1	2	1	1	1	13	65,0 %	6	30,0 %	1	5,0 %
TOTAL (grupo)																					160		38		2	
MEDIAS																					80,0 %		19,0 %		1,0 %	

Nota: 1= perfectamente nativo; 2= nativo con interferencias; 3= no nativo.

A partir de la escala de tres niveles (1-perfectamente nativo, 2-nativo con interferencias y 3-no nativo) fueron calculados los promedios de evaluación para cada participante y se determinó el índice de acento extranjero (IAE): un número bajo indica que el hablante ha sido clasificado como nativo o casi nativo; un índice alto refleja, por el contrario, que se ha percibido en él un acento extranjero evidente.

Los resultados muestran que el grupo de control obtuvo un IAE medio de 1,21, mientras que el grupo de inmigrantes alcanzó una media de 1,84 (v. fig. 5.2). La diferencia, aunque

significativa, no parece elevada. Sin embargo, al convertir el promedio de IAE en una clasificación categórica con intervalos regulares (Hopp y Schmid, 2013, p. 379) las diferencias son mucho más claras. Se definió una primera categoría de “nativo” con un IAE entre 1 y 1,5, una segunda de “nativo con interferencias” ( $1,5 < \text{IAE} < 2,5$ ) y la tercera de “no nativo” ( $\text{IAE} < 1,5$  y  $> 2,5$ ).



**Participantes: inmigrantes y control**

*Fig. 5.2 Valores del IAE en los dos grupos.*

Como se puede observar en la tabla 5.7, ninguno de los monolingües del grupo de control quedó fuera de la categoría de nativo, mientras cinco inmigrantes (el 25 %) fueron considerados no nativos y siete (el 35 %) nativos con interferencias. Estos resultados se aproximan mucho de los obtenidos por de Leeuw *et al.* (2010, p. 37) para el grupo de inmigrantes: el 35 % fueron percibidos de forma consistente como claramente nativos, el 40,4 % fueron considerados nativos, pero sin seguridad por parte de los oyentes y el 24,6 % recibieron una evaluación clara de no nativo. En el estudio de Hopp y Schmid (2013, p. 379), sin embargo, el número de inmigrantes evaluados como claramente nativos es significativamente mayor, el 57,5 % y el de no nativos mucho menor, 15 %.

**Tabla 5.7**

*Clasificación por categorías del IAE: comparación entre los dos grupos.*

Clasificación	Inmigrantes españoles en Brasil		Grupo de control monolingüe	
<b>1-Nativo (1 / 1,5)</b>	8	40 %	10	100 %
<b>2-Nativo con interferencias</b> ( $< 1,5 < \text{IAE} < 2,5$ )	7	35 %	0	0 %
<b>3-No nativo (<math>&lt; 2,5 &lt; \text{IAE} &lt; 3</math>)</b>	5	25 %	0	0 %

Asimismo, en el estudio de Izquierdo Merinero (2011, pp. 79-80) sobre las actitudes ante el deterioro de la L1 de españoles en Brasil, los inmigrantes declaran su indignación por ser



identificados como extranjeros en España, debido, según la autora (*ib.*) a un desplazamiento de la curva de entonación del español de los participantes. Dado que el estudio es cualitativo no se pueden realizar comparaciones con el IAE. No obstante, uno de los participantes de nuestro grupo también expresó en la entrevista su sentimiento de contrariedad cuando un compatriota le clasificó como alguien de fuera (Py, 1986, p. 169; v. 3.3. y 4.5.3.):

- (1) —No, no, en *esses*[L2] días yo ya/ ya hablaba portugués, ¿¿mal portugués, mas... *tranquilamente*[L2], no había# ya comencé a# leccióné[D-CL] en la universidad, a dar *palestras*[L2] ¿? no/ no encontré dificultades con la lengua, no. Solo en el *sotaque, sempre*[L2] a las dos palabras que me preguntan: “¿de dónde es usted?”, “¿es japonés o es portugués?” [...] esto de aquí eso continúa igual, el *sotaque*[L2]... en dos minutos un/ un *brasileiro*[D-CU]# *não chega a dois minutos*[L2] en un minuto ya me preguntan, si le digo “Buenos días”, ya dicen “*Bom dia*[L2], ¿de dónde es usted?”.
- [I] ¿Y a usted no le molesta eso?
- Me molesta más, por ejemplo, cuando llegué a España#, imagínate llego a España *querendo*[L2] que# comprar unas cosas y me dicen “¿de *onde*[L2] es usted?” Digo “Hombre, soy español, de aquí”, dice “¿Anda que te lo cree tu madre!” [P14-101-105,110-118]<sup>197</sup>.

Por otra parte, la primera intervención de P14 en (1) muestra que también tiene acento extranjero en la L2, en portugués<sup>198</sup>. Se trata de una situación en la que la fonética del participante no coincide ni con la L1 ni con la L2; parece, por tanto, un caso de *fusión* de sonidos similares como propone Flege (1987a) en su modelo de aprendizaje del habla (v. 3.4.1.1.): al no haber logrado establecer nuevas categorías para los sonidos próximos de la L2, se acabará creando una fusión o combinación de los sonidos de L1 y L2. Esto, en el caso de lenguas tan afines como las que nos ocupan, es más probable que ocurra. De acuerdo con Paradis (2004, pp. 214-215), es causado por interferencias estáticas, dado que es algo sistemático y refleja las representaciones lingüísticas.

<sup>197</sup> En los ejemplos extraídos del corpus de entrevistas se indicará al final entre corchetes su procedencia: la letra P seguida de un número hace referencia al participante con el que se grabó la entrevista y el segundo número, separado del anterior por un guion, a la línea en que se encuentra la forma o frase citada. Si ocupa más de una línea, aparecerá otro número separado del anterior también por un guion en el caso de que sean consecutivas; si no lo son irán separados ambos números por una coma. La palabra o palabras cuyo uso se pretende ejemplificar va subrayada y las palabras en L2/portugués en cursiva y seguidas por la etiqueta [L2]. Cualquier supresión, añadido o comentario a las palabras del participante se encierra entre corchetes. Se señalan con [I] las intervenciones de la entrevistadora en aquellos ejemplos en los que es necesario incluirlas.

<sup>198</sup> No se indagó en el cuestionario sobre esa cuestión, pero con toda probabilidad afecta a muchos de los inmigrantes.

La comparación entre los dos grupos permite constatar una mayor dispersión en el grupo inmigrante, como muestra el diagrama de cajas de la fig. 5.3. Asimismo, ninguno de los dos grupos se ajusta a una distribución normal.

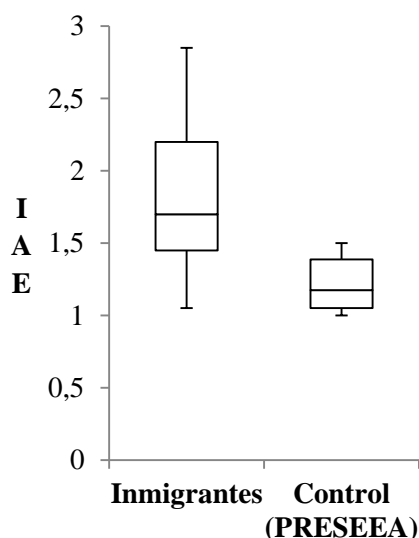


Fig. 5.3. IAE: comparación entre los dos grupos.

El coeficiente de correlación rho entre el índice de acento extranjero y el número de desvíos contabilizado en las entrevistas es de 0,763 y el valor de p es 0,000. Es, por tanto, un valor relativamente alto y estadísticamente significativo, lo cual indica que existe una correlación positiva media alta entre ambas medidas.

Los inmigrantes con mayor número de desvíos por mil palabras fueron todos, excepto P14, considerados no nativos y aquellos con menor número se encuentran en su mayoría entre los nativos. No obstante, en la categoría de nativo con interferencias fueron clasificados P14, el tercero con más desvíos y más palabras en L2, y algunos de los participantes con menor número de desvíos, P12 (1,9), P17<sup>199</sup> (2,5) y P19 (5). Este hecho contradice la predicción de la hipótesis del umbral de activación que prevé la atrición fonológica y prosódica en último lugar (Paradis, 2007, p. 127).

<sup>199</sup> A nuestro modo de ver, la evaluación del acento extranjero de P14 y P17 por parte de los hablantes nativos no refleja la verdadera situación de la L1 de ambos participantes; en el primer caso, por exceso, en el segundo, por defecto. Tal vez los fragmentos de las entrevistas seleccionados para la evaluación no eran representativos. En el caso de haberlos evaluado, le habríamos asignado un IAE de 2,60 a P14 y de 1,30 a P17. Recordemos que P14 es el participante que en el ejemplo (1) se indigna por ser identificado por un compatriota como extranjero en España. P17, por su parte, usa la L1 en el trabajo (es profesora de español), lo cual le protege de la atrición como vimos en 3.6.4.

### 5.1.3. Riqueza léxica

El número de desvíos de la norma por sí solo, lo que Schmid (2002, p. 78) llama “interference data”<sup>200</sup>, puede ofrecer una visión distorsionada del desempeño real del hablante. Este puede haber desarrollado estrategias de evitación (*avoidance strategies*) para compensar sus capacidades reducidas; el resultado puede ser un habla con pocos desvíos (*id.*, 2004, p. 242), pero con un vocabulario reducido, es decir con menor riqueza léxica (*id.*, 2002, p. 33).

Con el objetivo de evaluar la riqueza léxica del habla de los participantes, se utilizaron fragmentos de mil palabras de cada entrevista<sup>201</sup>, de los cuales se habían eliminado las palabras en L2 y las disfluencias, vacilaciones y palabras cortadas (Schmid, 2004, p. 245; 2011a, pp. 41-42).

Para establecer una comparación con hablantes españoles sin contacto con el portugués, fueron empleadas las veinte entrevistas del corpus PRESEEA (2014-) seleccionadas como grupo de control nativo sin contacto con el portugués (v. 4.6. y tabs. 4.6 y 4.7).

Las medidas de riqueza léxica calculadas fueron las que proporciona el programa *Simple Concordance Program* (SCP) Versión 4.0.9 (Reed, 1997-2012) (v. 4.4.3.). Se trata de la ratio formas-palabras (*type-token ratio*, TTR; v. 4.4.3.) y de otras dos medidas alternativas que intentan evitar el efecto de la extensión del texto<sup>202</sup>: el índice de Giraud (*Giraud Index*, GI) en el que el número de formas se divide por la raíz cuadrada del número de palabras ( $GI = v / \sqrt{N}$ ); y la K de Yule (*Yule's K*), fórmula que mide la riqueza de vocabulario de un texto en función de la ratio de repetición léxica y se calcula con la siguiente fórmula:  $K = 10^4 (\sum r^2 V_r - N) / N^2$ , donde N es el número total de palabras del texto y  $V_r$  es el número de formas que ocurren r veces (Mellor, 2010, p. 3). Esta última es un caso especial, ya que, al contrario de lo que sucede con las otras dos medidas, los valores más bajos indican mayor diversidad léxica que los más altos (*ib.*, p. 5).

La comparación de los resultados de las medidas de riqueza léxica en los dos grupos, los inmigrantes y el control del PRESEEA (2014-), no revela diferencias importantes. Las medias y las desviaciones típicas tampoco difieren de forma significativa (v. tab. 5.8). De hecho, el método de Wilcoxon/Mann-Whitney no consiguió llegar a un resultado y probar las diferencias entre los dos grupos dados los muchos empates entre ambos.

---

<sup>200</sup> Literalmente “datos de interferencia”.

<sup>201</sup> La única entrevista que contenía menos de mil palabras en español, la de P10 con 856, se analizó entera.

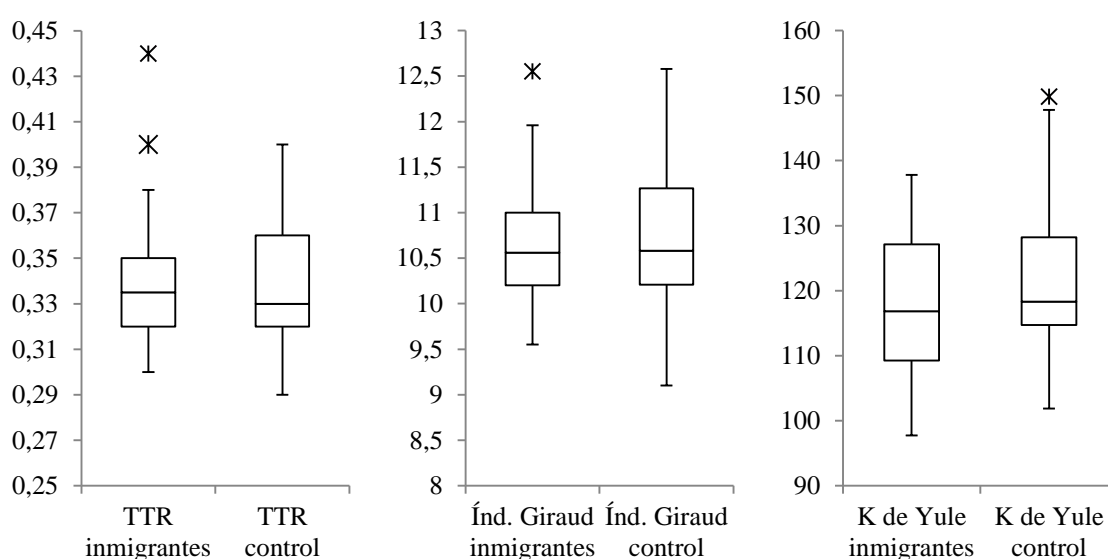
<sup>202</sup> Como explica Mellor (2011, p. 3), “Standard TTR tends to fall as essay length increases and so can penalize longer essays”.

**Tabla 5.8**

*Estadísticas descriptivas de las variables de riqueza léxica por grupo de estudio.*

Medidas de riqueza léxica	Inmigrantes españoles en Brasil		Grupo de control (PRESEEA)	
	Media	Desv/t	Media	Desv/t
<b>RFF (TTR)</b>	0,34	0,03	0,34	0,03
<b>Índice de Giraud</b>	10,69	0,78	10,65	0,79
<b>K de Yule</b>	117,55	12,69	122,13	13,86

Por medio de los siguientes diagramas de cajas (v. fig. 5.4) se muestran las diferencias de dispersión entre los dos grupos en cuanto a las tres medidas de riqueza léxica.



*Fig. 5.4. Comparación entre el grupo de inmigrantes y el de control (PRESEEA, 2014-) con relación a las medidas de riqueza léxica (ratio formas-palabras/TTR, índice de Giraud y K de Yule).*

Al igual que en el estudio de longitudinal de de Bot y Clyne (1994, p. 24) y el transversal de Schmid (2002, pp. 186-187), los resultados no muestran una reducción significativa de la riqueza léxica en el vocabulario de los participantes. Esto se puede relacionar con la visión de Sharwood Smith (1983a, p. 226) según la cual, en la atrición no se produce *pérdida* necesariamente, ya que al combinar elementos de ambas lenguas el hablante puede acabar con un sistema lingüístico *enriquecido* o distinto del estándar monolingüe. También es posible que la forma de cálculo (frecuencias de formas-palabras) no haya sido la adecuada para capturar las sutiles diferencias que, de acuerdo con Schmid y Jarvis (2014, p. 746), caracterizan el habla de los bilingües afectados por la atrición. En su investigación defienden la necesidad de un análisis en profundidad que incluya frecuencias, medidas de distribución y sofisticación léxicas, y fluidez verbal, algo que no ha sido viable en este trabajo debido a su extensión. No obstante, sus participantes muestran una gran heterogeneidad con relación a las mediciones realizadas.

Por último, el análisis estadístico no desveló ninguna correlación entre las medidas de riqueza léxica y las demás variables consideradas.

#### 5.1.4. Análisis de disfluencias

El ritmo continuo del habla se suele interrumpir con intervalos pausales que nos permiten, entre otras cosas, la toma de decisión que conlleva la conversión de una idea en una forma lingüística. Son una serie de fenómenos, muy frecuentes en el habla espontánea, englobados bajo el nombre de disfluencias: pausas silenciosas y sonoras, alargamientos, repeticiones y reformulaciones<sup>203</sup>. Junto a la entonación y el ritmo, son considerados caracterizadores de la oralidad (Álvarez Muro, 2012, p. 90). Según Shriberg (2001, p. 153) afectan a un 10 % de las palabras y, de acuerdo con Goldman-Eisler (1968<sup>204</sup>, citado por Martínez y Martos, 2004), suelen surgir a intervalos de siete u ocho palabras. En un estudio de dos corpus de español y catalán, Adell, Bonafonte y Escudero-Mancebo (2010) encontraron que las pausas sonoras representaban un 1,7 % de las palabras del corpus español y eran, por tanto, tan frecuentes como las palabras que más se repetían en el corpus (*de* era la más usada con un 3.4 %; las pausas sonoras estarían en el séptimo lugar).

Representan rasgos suprasegmentales, fundamentales en la interacción comunicativa, con dos funciones básicas de acuerdo con Schmid y Beers Fägersten (2010, pp. 754-755): diseñar y planificar mentalmente el discurso, por un lado, y enfatizar algunos elementos y estructurar el habla, por otro. En el primer caso, se trata de una tarea relacionada con los procesos cognitivos y, en ese sentido, las disfluencias pueden ser indicadores de problemas de acceso léxico y, por tanto, más frecuentes en los bilingües, de acuerdo con evidencias de algunas investigaciones<sup>205</sup>. En el segundo, es una función semántica que puede tener un propósito estilístico (Martínez y Martos, 2004).

Basándose en la anterior distinción de funciones, Schmid y Beers Fägersten (2010, pp. 754-755) proponen la clasificación de las disfluencias en dos tipos: las semánticas, categoría dentro de la cual se encuentran las pausas sonoras y los alargamientos (Rebollo Couto, 1997, p. 668), y las cognitivas, que incluyen fenómenos como pausas silenciosas, repeticiones y reformulaciones.

---

<sup>203</sup> En muchas ocasiones están asociados a otro fenómeno no analizado aquí: el llamado *punta de la lengua* (*tip-of-the-tongue* en inglés).

<sup>204</sup> GOLDMAN-EISLER, F. (1968). *Psycholinguistics: Experiments in Spontaneous Speech*. London: Academic Press.

<sup>205</sup> Lo mismo sucede con el fenómeno *punta de la lengua* (Ecke, 2009, p. 185).

Schmid y Beers Fägersten (2010, pp. 754-755) recogen investigaciones sobre el diferente uso que hacen los hablantes de pausas silenciosas y sonoras. Tanto los resultados de estas como los de su propio estudio sobre inmigrantes alemanes en Canadá y Holanda, y holandeses en Canadá, muestran que la frecuencia y la duración de las pausas silenciosas aumentan cuando se incrementaba el nivel de exigencia cognitiva (como les ocurre a los bilingües), algo que no sucede con las pausas sonoras. Estas, sin embargo, varían de lengua a lengua ya que dependen de las tendencias rítmicas y los hábitos articulatorios de cada una de ellas (Rebollo Couto, 1997, p. 668).

De Almeida (2009, p. 170) presenta una comparación de los sonidos y palabras más utilizados en las pausas sonoras por lenguas como el inglés americano (*uh*, *um*, *ah*), inglés británico (*er*, *erm*, *um*), holandés (*uh*, *um*), francés (*eu*, *euh*, *em*, *eh*, *oe*, *n*, *hein*), español (*eh*, *em*=, *este*, *pues*), portugués europeo (*aa*, *aam*, *mm*) y portugués brasileño (*éh*, *ah*, *ahn*, *mm*).

En español, de acuerdo con el estudio de Rebollo Couto (1997, p. 669), el sonido de apoyo más frecuente en palabras alargadas es [e] (43 %), seguido por [a] (31 %), [o] (14 %) e [i] (12 %). El único que no aparece en ningún caso es [u]. Asimismo, el sonido [e] es el único que aparece desvinculado de palabras. Las vocales constituyen el 84 % de los sonidos prolongados y apenas el 16 % son consonantes, [l], [n] y un solo caso de [m] (*ib.*, p. 672)<sup>206</sup>.

Como se puede observar, existe cierta coincidencia entre los sonidos usados en portugués brasileño, la L2 de nuestros participantes, y los usados en español: en ambos casos aparecen las vocales [e] (abierta en el caso del portugués) y [a], y una consonante nasal bilabial entre los más usados. Esta semejanza, habitual en lenguas tan próximas como portugués y español, hace poco probable la aparición de efectos interlingüísticos en el uso de las pausas sonoras como apuntan Schmid y Beers Fägersten (2010, p. 756).

Los inmigrantes objeto de este estudio son, de hecho, bilingües con una mayor carga cognitiva por manejar dos sistemas lingüísticos. Además, el proceso de atrición que experimentan debido a la exposición a una L2, la lengua del contexto, y al menor uso de la L1, se suele manifestar primero en el acceso léxico y en la influencia de la L2 en el léxico de la L1 (por medio de extensiones semánticas, entre otros fenómenos). Por lo tanto, y de acuerdo con las autoras mencionadas (*ib.*, pp. 758-759), es de esperar en el habla de los inmigrantes un aumento de las disfluencias cognitivas (pausas silenciosas, repeticiones y reformulaciones) y un cambio en el uso de las disfluencias semánticas (pausas sonoras y alargamientos).

---

<sup>206</sup>Estas frecuencias tienen su explicación en la distribución de frecuencias de las vocales en los centros silábicos en español: “el 33% de los centros silábicos corresponden al fonema /e/, el 29% al fonema /a/, el 22% al fonema /o/, el 11 % al fonema /i/ y apenas el 5% al fonema /u/ (*ib.*, p. 675).

Igualmente, prevén (*ib.*, p.760) que las disfluencias sean más frecuentes antes de las palabras de contenido que de las palabras funcionales, dado que el léxico se suele mostrar más vulnerable que la gramática o la fonología. No obstante, Martínez y Martos (2004) citan investigaciones (MacLay y Osgood, 1959; Boomer, 1965) sobre el inglés espontáneo sin contacto cuyos resultados también muestran mayor frecuencia y duración de las pausas silenciosas antes de las palabras de contenido y, especialmente, de aquellas menos frecuentes dada la dificultad que supone acceder a ellas. A pesar de todo ello, una de las no muy numerosas investigaciones sobre disfluencias en español en situación de contacto, la de Edmunds (2006), que se centra en un solo tipo de disfluencias, las repeticiones (*pure recycling repair*), muestra lo contrario: una mayor frecuencia de repeticiones de las palabras funcionales (preposiciones, artículos, adverbios son los más numerosos).

Para determinar qué tipo de disfluencias son más frecuentes en el habla de los inmigrantes y su distribución según aparezcan antes de palabras de contenido o funcionales, se codificaron y contabilizaron cuatro tipos de disfluencias en las entrevistas:

1. Pausas sonoras. Constituyen pausas no silenciosas que se “llenan” (en inglés se denominan *filled pauses*) mediante sonidos de apoyo independientes vocálicos como <ee> o <eee> y consonánticos como <mmm>. También se realizan como alargamientos vocálicos o consonánticos (siempre sonantes, *l*, *r*, *n* o la fricativa *s*) a final de palabra (“la<aa>”, “Poder<rr>”), al inicio (“<n>no”, “<ee>en”), y, ocasionalmente, en su interior (“muchas”). En nuestras transcripciones tanto los sonidos desvinculados como los alargamientos a final y a principio de palabra van encerrados en paréntesis angulares. En los alargamientos intrapalabra, se usó el subrayado (v. 4.4.3.).
2. Pausas silenciosas. Dado que este análisis no es el objetivo principal de la investigación y la cantidad de datos, no se realizó una medición de las pausas mediante programas acústicos. Se marcaron pausas cuando se producía una interrupción en el flujo del habla y se señalaron con puntos encerrados de nuevo en paréntesis angulares: breve <.> | media <..> | larga <...>.
3. Repeticiones. La barra inclinada se utilizó para señalar repeticiones de un fragmento de palabra o sílaba (“<en/>entendí”, encerrado entre paréntesis angulares para que no sea contabilizado como una palabra por el programa de concordancias utilizado, SCP), de una palabra (“la/ la”) y de varias palabras, subrayadas en este caso (“muy parecido/ muy parecido”).

4. Reparaciones o reformulaciones. Se marcaron con una almohadilla y subrayado el segmento reformulado: “tenía que darles una#, o sea, llamarles la atención”. En el caso de tratarse de la reparación de un fragmento de palabra o sílaba, al igual que en el apartado anterior, se etiqueta con una almohadilla, pero encerrado entre paréntesis angulares (nació <des#>se deshidrató).

Asimismo, se efectuó una comparación con el grupo de control seleccionado del Corpus PRESEEA<sup>207</sup> para determinar si estos usan menos disfluencias cognitivas que los inmigrantes y los sonidos más frecuentes en el caso de las pausas sonoras. Somos conscientes de que no es fácil comparar datos de corpus que no siguen exactamente los mismos criterios en la clasificación de las disfluencias. En todo caso, lo que se pretende es apenas tener una idea aproximada de las posibles diferencias y semejanzas entre ambos grupos.

En el corpus PRESEEA (2008, pp. 7-8) aparecen las siguientes etiquetas para señalar las disfluencias:

1. “eeh”, “mmm”, “aah” y “sss”, para los denominados *apoyos*, “elementos cuasi-léxicos funcionales”, equivalentes a las pausas sonoras (ejemplos: “no me acuerdo ahora cómo se llaman mmm”<sup>208</sup>; “la calle Ancha eeh de lo original de Alcalá de Henares”).
2. “<alargamiento/>”, para los alargamientos de sonidos a final de palabra, al inicio o en su interior; corresponden al segundo tipo de pausas sonoras de nuestro corpus (ejemplos: “o<alargamiento/> digamo<alargamiento/>s”; “por dar algu<alargamiento/>na referencia”).
3. “<silencio/>”, “de un segundo o más”; semejantes a nuestras pausas silenciosas (ejemplo: “una tajada de bacalao <silencio/> y cosas de esas”).
4. “<vacilación/>”, descrita como “titubeo breve”, de modo que pueden ser consideradas similares<sup>209</sup> a las pausas silenciosas breves de nuestro corpus, <.>. En algunos casos preceden a repeticiones (ejemplo: “yo lo he <vacilación/> yo lo he visto”); en otros a reparaciones (ejemplo: “yo sé que a <vacilación/> cuando viene<alargamiento/>”).

---

<sup>207</sup> Las veinte entrevistas seleccionadas del corpus PRESEEA (2014-) ya utilizadas en el análisis de riqueza léxica (v. 5.1.3., 4.6. y tab. 4.6).

<sup>208</sup> Este y los siguientes ejemplos de las etiquetas usadas en el corpus PRESEEA provienen de la entrevista ALCA\_H31\_050 (PRESEEA, 2014, disponible en: <http://preseea.linguas.net>).

<sup>209</sup> *Titubear* es definido por el diccionario de María Moliner (2008) como ‘Hablar deteniéndose, con inseguridad’; se trata, por tanto, de una breve pausa.



5. “<palabra\_cortada/>”, en unos casos marcan repeticiones de sílabas (ejemplo: “ha habido un cambio te <palabra\_cortada/> terrible”); en otros, reparaciones (ejemplo: “si vino co <palabra\_cortada/>si vino muy joven”).

A efectos de la comparación, consideramos disfluencias semánticas (pausas sonoras y alargamientos en nuestro corpus) los apoyos y los alargamientos, y disfluencias cognitivas (nuestras pausas silenciosas, repeticiones y reformulaciones) los silencios, las vacilaciones y las palabras cortadas.

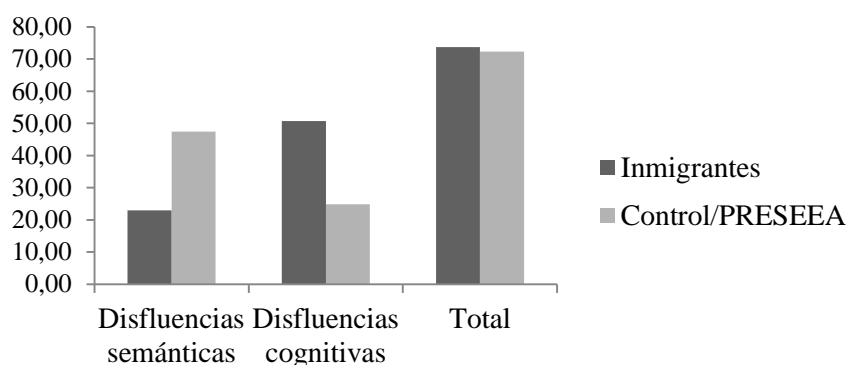


Fig. 5.5. Comparación de los tipos de disfluencias por mil palabras que aparecen en las entrevistas de los inmigrantes y del grupo de control del Corpus PRESEEA (2014-).

Los resultados globales muestran que las disfluencias afectan a un 7,4 % del número total de palabras de nuestro corpus. Se acercan, pues, a las cifras que da Shriberg (2001, p. 153) para el inglés americano (un 10 %). Solo las pausas sonoras representan un 1 %, porcentaje inferior al 1,7 % que encontraron Adell *et al.* (2010) en el corpus español.

**Tabla 5.9**

*Comparación de los diferentes tipos de disfluencias por mil palabras en los inmigrantes y el grupo de control del PRESEEA (2014-).*

	Disfluencias semánticas		Disfluencias cognitivas			Total
	Pausas sonoras	Alargamientos	Pausas silenciosas	Repeticiones	Reparaciones	
<b>Inmigrantes</b>	10,26	12,75	5,38	28,29	17,10	73,78
<b>Total parcial</b>		23,02		50,76		
	Apoyos	Alargamientos	Silencios	Vacilaciones	Palabras cortadas	Total
<b>Control/PRESEEA</b>	6,74	40,71	2,60	18,19	4,02	72,27
<b>Total parcial</b>		47,46		24,81		

Nota: En la tabla aparecen las denominaciones usadas en ambos corpus para los diferentes tipos de disfluencias.  
Fuente: elaboración propia.

Como sostienen Schmid y Beers Fägersten (2010, pp. 758-759), los inmigrantes usan más disfluencias cognitivas que los informantes del PRESEEA (2014-). Estos, por su parte, utilizan un mayor número de pausas semánticas, como se puede comprobar en la figura 5.5 y en la tabla

5.9. Lo más llamativo es la inversión de valores: en el caso de los participantes en esta investigación el número de disfluencias cognitivas es algo más del doble que el de las semánticas; en el grupo de control PRESEEA (2014-), sin embargo, la situación se invierte y son las semánticas las que prácticamente duplican a las cognitivas. Evidentemente, es arriesgado llegar a algún tipo de conclusión dados los diferentes criterios de clasificación de las disfluencias utilizados en ambos corpus. Con todo, consideramos estos resultados un indicio plausible de la mayor carga cognitiva de los bilingües y de los problemas de acceso léxico frecuentes en el proceso de atrición (Schmid y Beers Fägersten, 2010, pp. 756-759; Schmid y Köpke, 2008).

En todo caso, el test de Wilcoxon/Mann-Whitney no evidenció diferencias significativas entre los dos grupos en cuanto al número de disfluencias por mil palabras, al obtener un valor  $p$  de 0,778 (por encima del 5 % /0,05).

La comparación por medio del diagrama de cajas de la fig. 5.6 muestra diferencias en cuanto a la dispersión entre los dos grupos, siendo mayor en el de control, a pesar de contar el de inmigrantes con dos *outliers*. Por otra parte, ninguno de los dos grupos presenta una distribución normal.

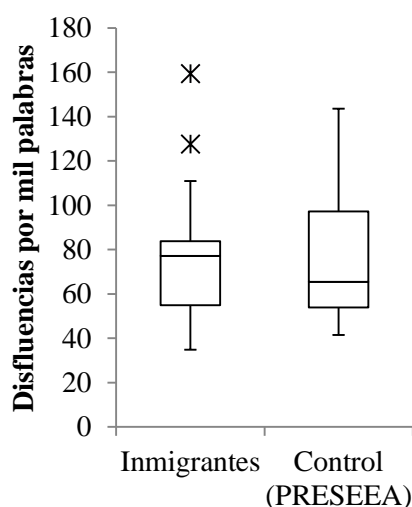


Fig. 5. 6. Comparación del número de disfluencias por mil palabras que aparecen en las entrevistas de los inmigrantes y del grupo de control del Corpus PRESEEA (2014-).

La tasa de disfluencias por mil palabras presenta una asociación mediana con la tasa de desvíos por mil palabras ( $\rho = 0,469$ ;  $p = 0,037$ ) y con la duración de la emigración ( $\rho = 0,490$ ;  $p = 0,028$ ). Por último, también las pausas sonoras muestran correlación negativa significativa con el número de desvíos por mil palabras ( $\rho = -0,461$ ;  $p = 0,041$ ) y con la edad ( $\rho = -0,502$ ;  $p = 0,024$ ).

Por lo que se refiere a los sonidos de apoyo en las pausas sonoras, en ambos grupos los más empleados son la vocal [e] y la consonante [m] (v. fig. 5.7); no parece, por tanto, que se hayan producido efectos interlingüísticos importantes. El único dato que muestra una posible influencia del portugués es la mayor presencia de la vocal [a] en el grupo de inmigrantes de Brasilia, ya que, como recoge de Almeida (2009, p. 170), esa vocal es uno de los sonidos más usados en las pausas sonoras por el portugués brasileño (*éh, ah, ahn* y *mm*). Los inmigrantes la utilizaron en un 12 % de las pausas sonoras, frente a un 1 % apenas del grupo de control/PRESEEA (2014-).

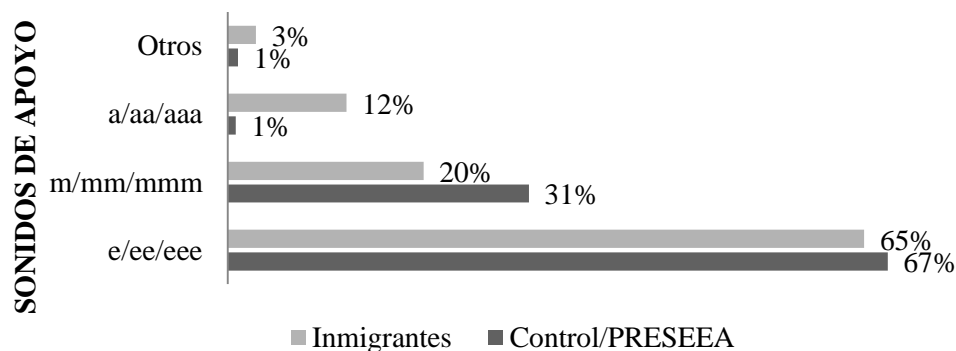


Fig. 5.7. Comparación de los sonidos de apoyo usados en las pausas sonoras por el grupo de inmigrantes y por el grupo de control/PRESEEA (2014-).

En la figura 5.8 se presenta la distribución de las disfluencias en cuanto a la clase de palabra a la que afecta. En el caso de las pausas sonoras y silenciosas, se tiene en cuenta la palabra antes de la cual aparecen (“<eee> fuimos”[P3-60] = verbo; “<..> con”[P4-51] = preposición); en los demás casos (alargamientos, repeticiones y reparaciones), se considera la palabra en la que ocurren (“era<aa>”[P4-215] = verbo; “era de/ de”[P5-11] = preposición; “son lenguas tan# para mí eh”[P6-69] = adverbio).

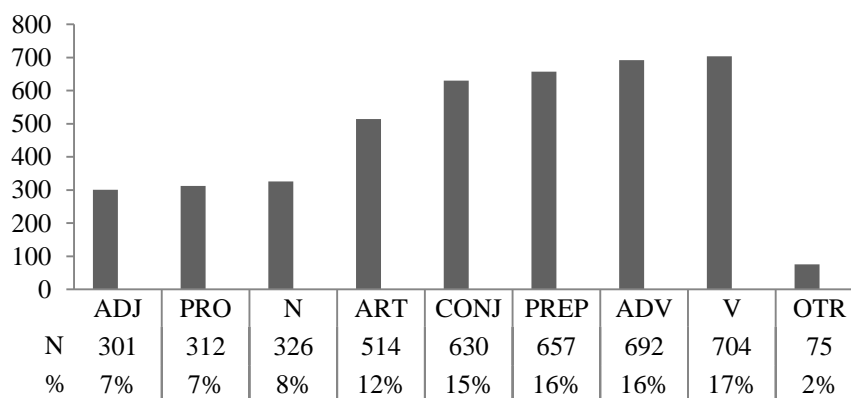


Fig. 5.8. Distribución de las disfluencias en cuanto a clase de palabra a la afectan. Nota: ADJ = adjetivo, ADV = adverbio, ART = artículo, CONJ = conjunción, N = nombre, PREP = preposición, PRO = pronombre, V = verbo, OTR = otras.

Se aprecia que las disfluencias afectan más a verbos, adverbios y preposiciones, con porcentajes muy parecidos. En el otro extremo, también con porcentajes similares, las clases menos afectadas son adjetivos, pronombres y nombres. Estos resultados son parcialmente divergentes de los de Schmid y Beers Fägersten (2010, p. 783) que encontraron en los grupos de inmigrantes un aumento del uso de disfluencias cognitivas principalmente ante nombres y verbos.

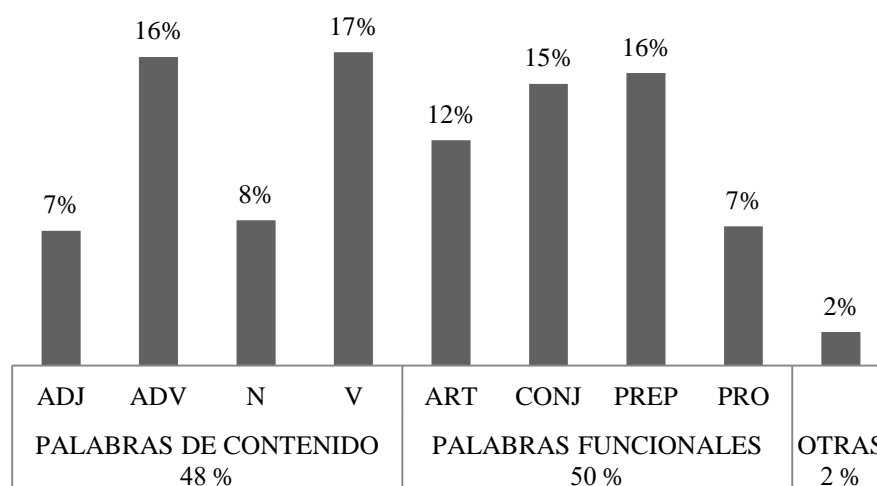


Fig. 5.9. Distribución de las disfluencias por palabras de contenido y funcionales y por clase de palabra. Nota: ADJ = adjetivo, ADV = adverbio, N = nombre, V = verbo, ART = artículo, CONJ = conjunción, PREP = preposición, PRO = pronombre, OTR = otras.

En nuestro corpus, la distribución de disfluencias entre palabras de contenido y funcionales se muestra equilibrada (48 % y 50 %, respectivamente), como se puede apreciar en la figura 5.9. Estos resultados, por tanto, no coinciden ni con los de Schmid y Beers Fägersten (2010, p. 760) —disfluencias más frecuentes antes de las palabras de contenido que de las palabras funcionales—, ni con los de Edmunds (2006, p. 208) —mayor frecuencia de repeticiones de las palabras funcionales—. No obstante, Schmid y Beers Fägersten (2010, p. 783), encontraron además un aumento de las disfluencias cognitivas ante artículos, pronombres y preposiciones, hecho que atribuyen a una “propagación” (ing. *spread*) de los problemas de acceso léxico a otros tipos de información activada por nombres y verbos. La explicación que apuntan se adapta también a nuestros resultados:

it is not only the pure lexical form that may be affected in the process of language attrition but also lemma-specific grammatical information such as the gender of nouns. This suggests that the attrition of lexical retrieval is more complex than has previously been assumed<sup>210</sup> (ib., pp. 784-785).

<sup>210</sup> “no solo la pura forma léxica puede resultar afectada en el proceso de atrición lingüística, sino también la información gramatical específica del lema como el género de los nombres. Esto sugiere que la atrición de la recuperación léxica es más compleja de lo que previamente se había asumido”.

**Tabla 5.10***Repeticiones: comparación con el estudio de Edmunds (2006).*

<b>Clase de palabra repetida</b>	<b>Inmigrantes en Brasilia*</b>	<b>Español en EE. UU. (Edmunds, 2006)**</b>
<b>Adverbio</b>	21 %	3,1 %
<b>Preposición</b>	20,5 %	3,9 %
<b>Verbo</b>	13 %	2,2 %
<b>Artículo</b>	13 %	3,2 %
<b>Conjunción</b>	12 %	2,3 %
<b>Pronombre</b>	8 %	5,2 %
<b>Nombre</b>	6,5 %	0,5 %
<b>Adjetivo</b>	6 %	1,1 %

Nota: \*Porcentajes del total de repeticiones contabilizadas. \*\*Porcentajes del número total de cada clase de palabras presentes en el corpus. Fuente: elaboración propia a partir de nuestros datos y de Edmunds (2006, p. 207).

Como se mencionó anteriormente, el estudio de Edmunds (2006) analiza únicamente las repeticiones en el español del sudoeste de los EE. UU., en contacto, pues, con el inglés. En la tabla 5.10 se comparan esos resultados con los de esta investigación. A pesar de estar calculados de forma diferente —en nuestro caso los porcentajes se refieren al total de repeticiones encontradas en el corpus, en el caso de Edmunds (*ib.*, p. 207) al número total de cada clase de palabras presentes en el corpus—, las cifras nos permiten contrastar las clases de palabras con mayor frecuencia de repeticiones: en su caso pronombre, preposiciones, artículos y adverbios, en el nuestro, adverbios preposiciones, verbos y artículos. Se comprueba que hay coincidencia en la mayor presencia de palabras funcionales entre las más afectadas por la repetición (preposición, artículo y adverbio). Asimismo, las menos afectadas son palabras de contenido en ambos casos: nombres y adjetivos. Los verbos suponen la mayor diferencia, ya que, a pesar de ser de contenido, se encuentran en nuestro corpus entre las palabras más afectadas por la repetición, siendo las otras tres funcionales (adverbios, preposiciones y artículos). En el estudio de Edmunds (*ib.*, p. 208), como ya vimos anteriormente, todas las clases de palabras con las mayores frecuencias de repeticiones son funcionales.

Una de las cuestiones analizadas por Edmunds (2006, p. 211) es la relación entre repeticiones y alternancia de código. Sus resultados recogen apenas nueve casos de repeticiones que preceden el uso de una palabra en L2, lo cual representa un 3,3 % del total de repeticiones y argumenta que las repeticiones (*pure recycling repair*) no predicen el uso de palabras en L2. Algo semejante ocurre en nuestro corpus: aparecen 34 ocurrencias de reparación —que suponen un porcentaje del total de reparaciones de nuestro corpus muy similar al de Edmunds (2006), 3,5 %— en las que una palabra del portugués se trunca y se sustituye por el equivalente en español, o bien, tras una palabra en portugués completa, se expresa la palabra española equivalente. Suponen un número considerablemente pequeño (el 2 %) si tenemos en cuenta las

1508 palabras en L2/portugués contabilizadas en el corpus de inmigrantes españoles en Brasilia. No obstante, si excluimos a P9, P10 y P14, los tres participantes de nuestra muestra con el código más mezclado, que concentran el 80 % de las palabras en portugués (v. 4.5.), nos restan apenas 302 palabras en L2. De este modo, los 26 casos de reparación restantes significan un no tan insignificante 9 % de casos de alternancia de código reparados, es decir, de autocorrecciones. Esto se puede interpretar como un indicio de que se trata de problemas de acceso léxico, no de pérdida de vocabulario de la L1.

Recogemos a continuación algunos ejemplos del corpus de palabras en L2 corregidas, algunas truncadas y otras completas:

- (2) a. el gato y el <ca#[L2-cachorro]>y el perro [P8-423]<sup>211</sup>.  
 b. “Es que estoy/ estoy <grá#[L2-grávida]> embarazada [P12-268].  
 c. la persona que <pre#<sup>212</sup>>necesitaba mi ayuda [P13-187].  
 d. de los<sup>213</sup> <cos#[L2]>de las costumbres [P14-128].  
 e. vine yo con *ela*[L2], con la esposa y una *filha*[L2]# una hija [P10-32].  
 f. Las primeras impresiones fueron *muito boas*# *muito*[L2] buenas [P10-52].  
 g. con *díneiro*#<sup>214</sup> con dinero [P11-258].  
 h. voy \*<sup>215</sup> <conti#>voy a continuar viviendo aquí [P18-209-210].  
 i. *ele adora peixe*[L2]# pesca(d)o [P9-236].  
 j. de la muerte, *ninguém*[L2]# nadie se libra [P12-198].

Aparecen también tres casos de reparaciones *inversas*, es decir, la palabra española es reparada y sustituida por una portuguesa:

- (3) a. nos telefoneamos# nos *telefonamos*[L2] con/ con cierta frecuencia [P13-226].  
 b. Camarón, aquel/ *aquêle*[L2]... [P14-176-177].  
 c. ¿Por qué ¿¿le?? voy# *vou*[L2] \* negar mi/ mi nacionalidad? [P18-191].

<sup>211</sup> Las reparaciones, como se indicó en el capítulo anterior (v. 4.4.3.), están señaladas con # y encerradas entre paréntesis angulares cuando se trata de palabras cortadas.

<sup>212</sup> En este ejemplo y en el 27, el verbo reparado es *precisar*, considerado en el análisis del corpus un calco de uso, ya que se trata de la forma más usada en L2 del doblete *precisar/necesitar* (*necessitar*, en portugués), aun siendo esta la menos frecuente en L1/español.

<sup>213</sup> En portugués la palabra equivalente, *costume*, es masculina, de ahí el artículo luego reparado.

<sup>214</sup> No se trata de una palabra en L2, sino de un calco léxico inspirado claramente en la palabra portuguesa *dinheiro* y muy próximo a ella, de ahí que se incluya aquí.

<sup>215</sup> En este caso la reparación o autocorrección se produce no por la presencia de una palabra en L2, sino por la ausencia de la preposición *a*, no usada en la perífrasis en portugués, pero sí en español.

Por último, reproducimos dos reparaciones en las que aparentemente se corrige una estructura en portugués. Se trata del verbo *gustar*<sup>216</sup> que en portugués, *gostar*, tiene una construcción inversa a la del español (v. 5.1.5.3.1.): el sujeto portugués es objeto indirecto en español y el complemento con *de*, sujeto. En los dos ejemplos siguientes el participante empieza con un pronombre español, *yo*, lo que podría ser una estructura portuguesa traducida (*eu gosto de...*) y tras el pronombre parece darse cuenta y se corrige:

- (4) a. La cultura brasileña es/ es rica, yo# me gusta... [P11-215].  
b. Ahora yo# me gusta la cultura española [P15-168].

**Tabla 5.11**

*Comparación del número de disfluencias por participante en el grupo de inmigrantes y en el de control/PRESEEA (2014-).*

INMIG GRAN	DISF SEM	DISF COG	DISF x MIL P	N.º PAL	CONTROL PRESEA	DISF SEM	DISF COG	DISF x MIL P	N.º PAL
P1	37	85	35	3494	C1	432	263	144	4840
P2	58	198	82	3126	C2	540	424	109	8855
P3	79	140	54	4042	C3	379	330	66	10796
P4	70	103	77	2261	C4	239	149	53	7325
P5	118	128	69	3544	C5	421	206	129	4862
P6	67	259	82	3969	C6	314	134	56	7987
P7	33	182	81	2650	C7	440	457	106	8494
P8	94	195	103	2816	C8	737	183	92	9994
P9	66	101	77	2157	C9	539	279	95	8602
P10	27	68	111	856	C10	517	180	81	8636
P11	48	247	81	3625	C11	332	86	65	6410
P12	52	102	42	3693	C12	460	102	104	5407
P13	136	197	159	2089	C13	833	86	71	12861
P14	16	84	51	1970	C14	53	19	45	1586
P15	46	97	55	2601	C15	192	173	41	8799
P16	37	80	89	1314	C16	542	336	54	16241
P17	78	101	55	3280	C17	281	234	62	8323
P18	64	258	128	2524	C18	376	227	44	13809
P19	71	122	60	3209	C19	318	320	62	10279
P20	116	151	69	3869	C20	536	245	54	14556
<b>Total</b>	1313	2898	1560	57089	<b>Total</b>	8481	4433	1532	178662
<b>%</b>	31 %	69 %			<b>%</b>	66 %	34 %		
<b>MEDIA</b>			78,01	2854,4	<b>MEDIA</b>			76,61	8933,1
<b>Desv/t</b>			29,91	889,5	<b>Desv/t</b>			29,44	3561,5

Volviendo a Edmunds (*ib.*, p. 211), sus resultados sugieren gran variabilidad individual, puesto que las repeticiones precediendo a una palabra inglesa se producen únicamente en dos de los seis hablantes observados. Es lo mismo que advierten en su corpus de diálogos en español Rodríguez, Torres y Varona (2001, p.4):

<sup>216</sup> V. Gutiérrez Ordóñez (1999, pp. 1879-1880).

Some speakers were remarkably more prone to hesitate, repeat or correct fragments of speech than others ... the amount of disfluencies was not always correlated with the length of the dialogues... This reveals that some speakers are intrinsically more disfluent than others<sup>217</sup>.

Tanto nuestro corpus como el grupo de entrevistas del PRESEEA (2014-) usadas como control se inscriben dentro de la misma tendencia: el número de disfluencias varía mucho de unos hablantes a otros (entre los inmigrantes, de 159 disfluencias por mil palabras a 35; en el control del PRESEEA, de 144 a 41, v. tab. 5.11) y no existe correlación entre el número de disfluencias y el número de palabras de las entrevistas (coeficiente rho de Spearman = 0,426; valor p = 0,061). Por otra parte, como señalan Martínez y Martos (2004) las condiciones anímicas también pueden influir en la duración de las disfluencias.

### 5.1.5. Análisis cualitativo

A continuación, será realizado un análisis cualitativo de los rasgos lingüísticos del corpus oral de entrevistas. Serán examinados los aspectos que singularizan el español de estos inmigrantes y que pueden ser interpretados como señales de atrición. El objetivo es, por tanto, responder a las dos primeras preguntas de investigación y describir la forma en que se manifiesta la atrición en los niveles léxico, morfosintáctico y sintáctico. Pretendemos mostrar así los efectos experimentados por la L1 de los participantes, el español de España, al exponerse al contacto prolongado con la L2, el portugués de Brasil.

Como ya se planteó en 4.5.1., aun siendo nuestro principal interés, de acuerdo con la segunda pregunta de investigación, estudiar las evidencias de contacto, no se puede considerar que la influencia interlingüística sea la única causa de atrición lingüística, ya que la reducción de aducto de la L1 y la simplificación también influyen. Por otro lado, existen en el corpus elementos no atribuibles al contacto y que se pueden encontrar también en variedades monolingües. La clasificación, por tanto, divide los desvíos de la norma en dos grandes categorías: los desvíos interlingüales y los intralingüales (v. 3.3.2. y 4.5.1.). La taxonomía, desarrollada fundamentalmente a partir de Köpke (1999, p. 176), Raso (2003, pp. 17-45) y Schmid (2002, pp. 80-81), puede ser consultada en la tabla 4.4. La primera categoría de desvíos interlingüales está a su vez dividida en tres secciones correspondientes al nivel lingüístico (léxico, morfosintáctico y sintáctico) y una más donde se recogen las alternancias de código en L2/ portugués.

---

<sup>217</sup> “Algunos hablantes eran notablemente más propensos a titubear, repetir o corregir fragmentos de habla que otros ... el número de disfluencias no siempre se correlacionaba con la longitud de los diálogos ... Esto revela que algunos individuos hablan de forma intrínseca con menos fluidez que otros”.



Con respecto a las dos primeras categorías, la clasificación etiológica de los errores o desvíos es utilizada habitualmente en el área de adquisición de LE/L2 (Penadés Martínez, 2003). Dentro de esta área, Brown (2000, p. 94) distingue dos tipos de fenómenos como causa de los errores: los intralinguales (hipergeneralización y aplicación incompleta de las reglas de la LE/L2) y los interlinguales o interferencias de la L1. Como apunta Andersen (1982, p. 86), dado que la atrición forma parte de los cambios normales que se producen en la competencia lingüística a lo largo del tiempo, la mejor forma de estudiarlo es dentro de un modelo teórico que incluya los demás fenómenos de adquisición y uso lingüístico. En ese sentido, Köpke y Schmid (2013, p. 30) señalan que la atrición debe ser vista como reverso de la adquisición de L2 y su estudio como complemento necesario tanto de la propia adquisición como del bilingüismo. Así, la utilización de estas categorías está justificada y, de hecho, es empleada en investigaciones como la de Köpke (1999).

En el presente trabajo esa categorización es fundamental puesto que la segunda pregunta de investigación se centra en el papel de la influencia interlingüística y la importancia de los desvíos interlinguales comparados con los intralinguales.

No obstante, como ya advertía Selinker (1972, p. 221), no siempre es posible identificar claramente el origen del error ya que, en realidad, pueden intervenir varios fenómenos al mismo tiempo (v. 3.3.2.). Asimismo, existe diferencia entre desvíos más o menos sistemáticos y lapsos o equivocaciones ocasionales que también sufren los hablantes no expuestos al contacto. En el caso del discurso espontáneo, como el de las entrevistas del presente corpus, la tipificación de los desvíos es particularmente problemática. Dado que no se puede pedir al hablante que justifique todas sus elecciones, el motivo que le llevó a producir el desvío nos resulta inaccesible (Köpke, 1999, pp. 308-310). De hecho, Schmid (2002, pp. 16-17) considera que distinguir el origen interlingüístico o intralingüístico de los cambios que se producen en la atrición es una labor casi imposible y, por ello, adopta el término interferencia para referirse a todos los desvíos, independientemente de cuál pueda ser su causa y sin que suponga asumir una procedencia interlingüística (*ib.*, p. 79). Para superar la dicotomía, Lucchesi (2009) formula la idea de continuo entre contacto de lenguas y cambio interno que asume la influencia de ambos en diferentes proporciones. Otros, como Silva-Corvalán (1994, pp. 131-132), establecen una clara diferencia entre causas externas e internas y favorecen en muchas ocasiones estas últimas. Köpke (1999, p. 308), por su parte, considera interlinguales apenas aquellos desvíos en los que la influencia de la L2 es manifiesta como sucede con los calcos léxicos.

Algo similar sucede con la clasificación en niveles lingüísticos. En ocasiones es difícil establecer límites precisos entre ellos y no existe uniformidad de criterios entre los autores (cf.

Weinreich, 1953, p. 29). Según Köpke (1999, p. 136), los desvíos relacionados con las preposiciones, numerosos tanto en su investigación como en esta, pueden ser de naturaleza léxica o sintáctica y suele ser difícil decidir la solución acertada en cada caso. Por ejemplo, en la frase del corpus “llega en España” [P8-150] se puede interpretar que se produce la sustitución de una preposición (*a*) por otra (*en*), o una extensión semántica similar a las que suceden en el nivel léxico, con la diferencia de que el significado de las preposiciones es, en general, mucho más amplio (Köpke, 1999, p. 312). Pese a ello, este tipo de desvíos son catalogados habitualmente en el nivel morfosintáctico —así las clasifica, entre otros, Raso (2003, pp. 13-14)— y esa es la línea adoptada en este trabajo. Intentamos así reflejar la naturaleza funcional o de clase cerrada que tienen las preposiciones, así como los adverbios y las conjunciones, que también se incluyen en el nivel morfosintáctico. Con todo, el caso de la omisión de la preposición *a* en los complementos directos e indirectos y en la perífrasis de futuro (v. 5.1.5.3.7.) supone un cambio en las relaciones del eje sintagmático y, en consecuencia, fue clasificado en el nivel sintáctico. También situamos los desvíos relativos a ser y estar entre los morfosintácticos por considerarlos de “escaso contenido léxico” (*Nueva gramática de la lengua española*, 2009, p. 2861) y, en cierta forma, pertenecientes a una clase cerrada. No obstante, para otros investigadores es más adecuado considerar que los usos divergentes de estos verbos atributivos afectan a su significado léxico, por lo que deberían ser encuadrados en dicho nivel (Penadés Martínez, 2003, p. 12).

En suma, la distribución que se ha realizado de los rasgos por niveles puede ser discutible, pero nos ha permitido llevar a cabo el análisis de los desvíos observados.

Además de los corpus relacionados en el capítulo anterior (v. 4.6.), fueron utilizados para realizar el análisis de los desvíos diccionarios y gramáticas del español. Los diccionarios más utilizados fueron el *Diccionario de Uso del Español* (2008) de María Moliner (MM), los diccionarios en línea de la Real Academia Española, el *Diccionario de la lengua española* (DRAE) (2014) y el *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD) (2005) y el *Diccionario del Español Actual* (1999), de Seco, Andrés y Ramos (SECO). Entre las gramáticas, las más usadas fueron la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) de la Real Academia Española (NGRAE) y la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (1999) de Bosque y Demonte.

Para el portugués los diccionarios empleados fueron el *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa* (HO) (2001) y el *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* en línea (PRI) (2008-2013), así como las gramáticas de Perini (2002), Bechara (2009) y Cunha (1981).

Por último, es necesario puntualizar que algunas de las formas contabilizadas como desvíos no son agramaticales, sino formas de baja frecuencia. Se trata de lo que denominamos *calcos*

*de uso* (v. 5.1.5.1.3.) y que de acuerdo con Silva-Corvalán (1994, p. 4) son un caso de transferencia indirecta. Así sucede con los siguientes ejemplos del corpus: “lo que acontece” [P11-241], “Mudaron el nombre” [P18-71]. En ellos la selección de los verbos *acontecer* y *mudar* no contraviene ninguna norma, pero es inhabitual en un registro coloquial; en portugués brasileño, por el contrario, son los más frecuentes. Un hablante no afectado por la atrición y sin contacto con el portugués probablemente los habría sustituido por *pasar* y *cambiar*.

#### **5.1.5.1. Nivel léxico**

Se ha repetido a menudo que el nivel léxico era el primero y más afectado por la atrición. A pesar de las críticas a esta línea de pensamiento, ya presentadas en 3.3.3. y en 5.1.1., lo cierto es que los desvíos de este tipo hallados en el corpus, aun no siendo los más numerosos, suponen un nada despreciable 25 % del total (v. tab. 5.4).

Presentamos a continuación las cuatro clases en que distribuimos los desvíos léxicos con una selección de ejemplos del corpus en cada caso.

##### **5.1.5.1.1. Extensiones o calcos semánticos**

Como vimos en 3.4.1.1., los resultados de un número considerable de investigaciones parecen avalar la hipótesis de que las palabras formalmente semejantes son más propensas a las interferencias (Raso, 2003, pp. 17, 46; Köpke, 1999, pp. 353-354; Seliger, 1989, p. 182; Sharwood Smith, 1989, pp. 194-195 y 1983a, p. 225; Weinreich, 1953, p. 57, entre otros). Dado que español y portugués son lenguas muy próximas (v. 4.5.), especialmente en el nivel léxico, con numerosas palabras homófonas, cognados y falsos cognados, se producen frecuentes transferencias de significado, las cuales suponen un 10,8 % del total de desvíos interlinguales observados (v. tab. 5.4). Es lo que Seliger y Vago (1991, p. 8), y Otheguy y Zentella (2012, p. 53) denominan extensiones semánticas y Raso (2003, p. 6) calcos semánticos. Según Schmid y Köpke (2009, p. 229) la explicación es que las conexiones entre el léxico de la L1 y las representaciones conceptuales compartidas por L1 y L2 se hacen más fuertes a lo largo del proceso de atrición.

Silva-Corvalán (1994, p. 4), por su parte, considera esas incorporaciones de significado un ejemplo de transferencia directa, junto con las incorporaciones de formas, los denominados aquí calcos léxicos. Las mayores frecuencias de uso de ciertas formas (los denominados calcos de uso) y la pérdida de categorías, reglas o formas son para ella muestras de transferencia indirecta (v. 3.4.2.).

Aparecen, por tanto, en el corpus palabras de la L1/español a las que se les adjudica un significado diferente al establecerse una correspondencia con una palabra idéntica o similar de la L2/portugués. Al igual que describe Hutz (2004, p. 198), ocurre especialmente con los falsos amigos. De modo general, esas palabras iguales o muy semejantes coinciden semánticamente de forma parcial. Por una cuestión de economía<sup>218</sup>, las acepciones de la L1 no coincidentes son eliminadas y se añaden las de la L2, convirtiéndose así en equivalentes semánticas, pero prevaleciendo los significados de la L2/portugués. Analizaremos a continuación una selección de los ejemplos de extensiones semánticas detectados en el corpus, comenzando por los sustantivos.

- (5) a. ya era padre ... Yo estuve de/ de capellán del ejército norteamericano [P14-233].
- b. Mi padre tenía una oficina, y<yy> con otro español, y arreglaban televisiones, neveras [P1-10].
- c. los finales de semana [P1-43].
- d. luego me dijeron, la policía, o no sé quién, que era un golpe [P4-73].
- e. presenta su cartera de diplomático [P6-214].
- f. Solo si encuentro un amigo. <mmm> un/ un personal que conozco [P8-220].
- g. para poder comprar los remedios [P9-348].
- h. tú ve una novela [P11-272].
- i. un cartel en una esquina colado en que decía; “¿?”. Entonces yo comenté con el motorista [P13-156-157].
- j. En España siempre viví en apartamento, bueno en la ciudad [P4-39].

En (5a) el sustantivo *padre* es utilizado con el valor del homófono portugués, ‘sacerdote’; para referirse al ‘progenitor’ el portugués dispone de otra palabra, *pai*. En español es usado como ‘Tratamiento que se da a los eclesiásticos, sacerdotes y frailes, antepuesto al nombre o al apellido o para dirigirse a ellos: *El padre Antonio*’ (MM), pero su significado es ‘progenitor’, no ‘sacerdote’. Lo mismo sucede en (5b) donde *oficina* toma el valor del homófono portugués ‘lugar onde se elabora, fabrica ou conserta algo; 1.1 lugar onde se consertam automóveis’, expresado en español por la palabra taller (falso amigo a su vez del portugués *talher*, ‘cubiertos’). En (5c) se transfiere el uso del portugués al doblete que existe en ambas lenguas y se utiliza la palabra *final* (igual en portugués) en lugar de *fin* (en portugués con *m* final, *fim*)

<sup>218</sup> V. Seliger (1989, pp. 182-183) y sección 3.4.1.

para acompañar a *semana* ('fin de semana. Parte de la semana que comprende normalmente el sábado y el domingo' DRAE).

En cuanto a (5d) el participante describe una llamada telefónica que le avisaba del falso secuestro de su esposa. En español la palabra usada para estos sucesos es *timo* o *estafa*<sup>219</sup>. *Golpe* tiene en ambas lenguas un primer sentido<sup>220</sup> coincidente: 'efecto producido al llegar una cosa a juntarse con otra con violencia' (MM), 'movimento pelo qual um corpo vem a chocar-se com outro; pancada, batida' (HO). El sentido figurado, sin embargo, es distinto: en español, 'Atraco previamente planeado' (MM), significado que no se adapta al hecho descrito; el sentido del portugués sí describe este suceso: 'ato pelo qual a pessoa, utilizando-se de práticas ardilosas, obtém proveitos indevidos; estratagemas, ardil, trama' (HO).

En (5e) de nuevo existen significados básicos comunes de la palabra *cartera* en español<sup>221</sup> y de *carteira* en portugués<sup>222</sup>. Sin embargo, otra de las acepciones del portugués ('documento oficial, em forma de caderneta ou de cartão, contendo licença, identificações etc.') no existe en español, pero se le añade por influencia del portugués y así es usada por el participante. En español la palabra adecuada sería *carne* o *carnet*, forma que también existe en portugués, *carnê*, pero con el valor de 'pequeno caderno de apontamentos' (HO).

(5f) presenta un caso más de palabras no homófonas, pero sí semejantes, *personal* y *pessoal* con un significado común ('Conjunto de las personas que trabajan en un mismo organismo, dependencia, fábrica, taller, etc.' = 'conjunto de pessoas que trabalham num serviço ou num estabelecimento') y otra acepción diferente: en español 'Conjunto de personas, gente' (DRAE), en portugués 'Uso: informal, a turma, a família, os amigos. Ex.: <saiu para passear com seu pessoal>' (HO), sentido que es el utilizado aquí, transferido a la palabra española desde el portugués.

---

<sup>219</sup> Véanse como ejemplo del uso estos artículos de periódicos españoles: [http://politica.elpais.com/politica/2015/02/21/actualidad/1424516895\\_064396.html](http://politica.elpais.com/politica/2015/02/21/actualidad/1424516895_064396.html) y <http://www.lavanguardia.com/sucesos/20150221/54426393810/tenemos-a-tu-hijo-falso-secuestro-oculta-estafa-peligrosa.html>.

<sup>220</sup> A pesar de las matizaciones que realizan muchos lingüistas, las palabras *significado* y *sentido* se utilizan como sinónimas (Alcaraz y Martínez, 1997, p. 515).

<sup>221</sup> 'Objeto rectangular hecho de piel u otro material, plegado por su mitad, con divisiones internas, que se lleva en el bolsillo y sirve para contener documentos, tarjetas, billetes de banco, etc. 3. f. Objeto de forma cuadrangular hecho de cuero u otra materia generalmente flexible, que se usa para llevar en su interior documentos, papeles, libros, etc.' (DRAE).

<sup>222</sup> 'Bolsa com fecho, de tamanho variado, feita de materiais diversos ... us. para guardar papéis, dinheiro, documentos etc. 2 pequena bolsa de couro, plástico ou material com propriedades semelhantes, dobrável e com divisões internas, própria para guardar células e documentos de pequeno formato, e que ger. se carrega no bolso' (HO).

En (5g) tenemos la palabra homófona *remedio* (en portugués *remédio*) que de acuerdo con la definición del DRAE, en español no tiene el sentido de ‘medicamento’ o ‘medicina’<sup>223</sup>, que posee en portugués según HO ‘substância ou recurso utilizado para combater uma dor, uma doença’. Es este el valor con el que lo utiliza el participante.

Como en otros casos, en (5h) *novela* tiene un sentido semejante, aunque no idéntico, en español y portugués (‘Obra literaria en prosa en la que se narra una acción fingida en todo o en parte’ = ‘narrativa breve, maior do que um conto e menor do que um romance’) y otro no compartido: el del portugués ‘trama narrada em capítulos, esp. no rádio e na televisão’. Este significado, expresado en español con la palabra *telenovela*, es el que se añade a *novela* en el corpus.

En la frase de (5i) se recogen dos ejemplos de extensión semántica; en el primero el participio *colado* incorpora el valor del portugués, ‘aderido’, que en español se expresa mediante *pegado*; de la misma manera *motorista* adquiere el sentido del portugués, ‘que ou quem conduz qualquer veículo motorizado. 3 que ou quem conduz automóvel’ (HO), y pierde el del español de España, ‘Persona que conduce una motocicleta’ (DRAE). Por último, en (5j) la forma homófona *apartamento* se utiliza con el valor del portugués ‘cada uma das unidades de moradia privativa de um edifício de habitação coletiva’ (HO), que en español de España corresponde a *piso*. El significado de *apartamento* en español europeo es ‘Piso pequeño para vivir’ (DRAE), valor que se expresa en portugués brasileño con la palabra *quitinete*, ‘[Brasil] Apartamento composto por uma divisão que serve de sala, cozinha e quarto de dormir e por uma casa de banho’ (PRI).

El mismo proceso de transferencia o extensión semántica se observa en algunos verbos del corpus como los siguientes en (6):

- (6) a. esa que se va a formar (la nieta que va a acabar sus estudios) [P8-333].
- b. me ligan por el teléfono [P18-256].
- c. yo marcaría un punto a# en la entrada de X [P1-291].
- d. Asisto algunos <eee> programas de televisión [P13-239].
- e. lo que hacía era <ee> brasileirizar palabras españolas. [risas] Y en el noventa por ciento de los casos daba [P17-269].

---

<sup>223</sup> Estas son las acepciones que proporciona el DRAE: ‘1. m. Medio que se toma para reparar un daño o inconveniente. 2. m. Enmienda o corrección. 3. m. Recurso, auxilio o refugio. 4. m. Aquello que sirve para producir un cambio favorable en las enfermedades. 5. m. En las monedas, diferencia consentida entre su ley y la ley oficial de ellas. 6. m. Der. Recurso contra una resolución judicial. El remedio de la apelación. 7. m. Filip. préstamo (l dinero que se solicita)’.

En (6a) *formarse* se utiliza en lugar de *licenciarse*, con el valor del portugués *formar*, ‘ministrar a (alguém) ou receber educação ou instrução formal e dar ou receber o respectivo diploma’ (HO). Como suele ser habitual, ambos verbos comparten un significado común: ‘dar ou tomar forma; estruturar(-se)’, ‘Dar forma a algo’ (DRAE). Asimismo, en (6b) el homófono *ligar* comparte en ambas lenguas el sentido de ‘Atar, sujetar. Unir, enlazar’, pero no el transferido al español del portugués ‘telefonar’, que en español se expresaría con el verbo *llamar* (por teléfono).

Marcar en portugués, además del sentido común de ‘indicar (alguma coisa) com sinal distintivo’ (HO), en español ‘Señalar con signos distintivos’, posee el significado de ‘fixar tempo, prazo etc. para a realização de (algo); apazar; combinar’, expresado en español de España con *quedar*. Y en lugar de ese verbo es usado en (6c).

Otro caso es *assistir*<sup>224</sup> en (6d) que comparte varias acepciones con el portugués *assistir*<sup>225</sup>. Sin embargo, el valor con el que es usado en este ejemplo, ‘ver e ouvir’, solo está presente en portugués desde donde se transfiere al español. Lo mismo sucede con *dar* en (6e), verbo también homófono que comparte muchas acepciones, pero no la usada en este ejemplo que viene del portugués y es sumada al verbo español: ‘Conseguir ou ser possível’ (PRI).

- (7) a. \* esta ciudad no hay gente, en Río de Janeiro tiene esa gente [P11-149].
- b. Inclusive tenía<aaa> un/ un hecho muy curioso: tenía uno que se# tenía vergüenza [P13-55].
- c. Porque después de Perito Mercantil, tenía Profesor Mercantil [P16-48].
- d. el único que tiene, los otros murieron todos/, todos/ todos murieron, solo/solo hay uno [P18-139].

Los ejemplos mostrados hasta el momento son casos únicos (*oficina, cartera, asistir o ligar*, entre otros) o repetidos una sola vez en el corpus (*motorista, marcar o dar*, por ejemplo). Los casos de (7), por el contrario, son todos ellos<sup>226</sup> muestras de la transferencia al verbo español *tener* del uso existencial de su equivalente *ter*, que en el portugués brasileño hablado ha sustituido al verbo *haver* (Perini, 2002, pp. 278, 499; Fanjul, 2014b), cuyo equivalente es el

<sup>224</sup> ‘Servir o atender a alguien, especialmente de un modo eventual o desempeñando tareas específicas. Servir interinamente. Socorrer, favorecer, ayudar. Cuidar enfermos y procurar su curación. Concurrir a una casa o reunión, tertulia, curso, acto público, etc. Estar o hallarse presente’ (DRAE).

<sup>225</sup> ‘1 estar presente a determinado acontecimento, fato, ocorrência etc., observando-o e acompanhando o seu desenrolar; presenciar, testemunhar, ver ... 2 ver e ouvir (um espetáculo, encenação teatral, concerto, dança etc.) ... 3 acompanhar (enfermo, moribundo etc.) para prestar-lhe socorro material ou moral ... 4 servir de parteira ... 5 prestar auxílio ou assistência a; ajudar, socorrer ... 6 ser da competência ou atribuição de (alguém); caber, competir, pertencer ... 7 acompanhar, esp. em ato público, na qualidade de ajudante ou assessor’ (HO).

<sup>226</sup> En total aparecen once casos en dos participantes.

utilizado en español. De acuerdo con Vitório (2014), este cambio está relacionado con la disminución de los sujetos pronominales nulos en el portugués brasileño actual. Se observa, pues, en los ejemplos de (7) la utilización de *tener* como impersonal, en sustitución de las correspondientes formas de haber de 3ª persona, *hay* y *había* concretamente.

- (8) a. dos hermanos más viejos [P8-36].
- b. una hija separada, a[L2] más vieja [P9-124].
- c. en el área de producción industrial, les encontré un poco<oo> flacos, muy/  
muy flaquitos, siguen estando flacos [P6-169-170].
- d. Tuvo una<a> intolerancia alimentar [P5-285].

Para cerrar el apartado de las extensiones semánticas recogemos en (8) algunos adjetivos utilizados con el valor del correspondiente portugués. El más repetido (cinco veces por dos participantes) es la utilización de *viejo* en sustitución del habitual en español de España *mayor* (8a y b). Como explica el diccionario MM<sup>227</sup>, en español tanto *más viejo* como *mayor* indican ‘de más edad’, pero el primero se utiliza preferentemente para personas ancianas y *mayor* para niños. El portugués no tiene esa restricción y utiliza *mais velho* para niños; el adjetivo español *viejo* la pierde en contacto con esa lengua.

Otro adjetivo con cambios semánticos repetido en tres ocasiones por el mismo participante es *flaco* (8c). Como es habitual en este tipo de desvío, la forma portuguesa correspondiente, *fraco*, tiene en común con la palabra española una parte del significado; en este caso la idea de ‘falta de vigor’ (DRAE)<sup>228</sup>. Sin embargo, en portugués añade un sentido no presente en español, ‘que deixa a desejar; insuficiente, inferior; incompetente’ (HO), para el cual el español dispone de otro adjetivo, *flojo*, el que probablemente habría sido usado en estas frases por un hablante sin contacto con el portugués. El adjetivo español *flaco*, por su parte, es más usado con el significado de ‘delgado’ para el cual el portugués emplea *magro*.

Por último, en (8d) el infinitivo español *alimentar* adquiere el significado y el uso del adjetivo homófono del portugués y es utilizado en lugar de la forma estándar en español *alimentaria*.

---

<sup>227</sup> adj. De más \*edad; se emplea especialmente refiriéndose a niños: ‘Tu hijo es mayor que el mío’; y menos refiriéndose a personas ancianas; se puede decir ‘mi abuela es mayor que mi abuelo’, pero es más frecuente usar cualquier otra fórmula; como ‘tiene más años’ o ‘es más vieja’.

<sup>228</sup> ‘carente de vigor’ (HO).



### 5.1.5.1.2. Aglutinaciones semánticas

Los siguientes ejemplos suponen una reducción de vocabulario, ya que, como consecuencia de la influencia de la L2, se pierde una forma de la L1. Se trata de casos en los que la L1/español posee dos palabras para expresar significados distintos que en L2/ portugués se formulan con una sola forma. A ejemplo de la L2, los significados se aglutinan también en español bajo el término más semejante al único existente en portugués, mientras que el otro deja de ser usado.

- (9) a. están tentando afirmar los# las lenguas regionales. [P13-34].  
b. Entonces acabé apasionándome por esa persona que tentaba ayudar [P13-187].

En español se utilizan dos verbos para expresar dos de los significados del portugués *tentar*: *intentar* y *tentar*. El primero coincide con las cinco primeras acepciones de *tentar* en el diccionario de portugués HO: ‘1. empregar meios para conseguir (algo); 2. esforçar-se por; buscar, procurar; 3. pôr em execução; empreender; 4. pôr em experiência; provar, testar; 5. experimentar, exercitar’. Así define el DRAE intentar: ‘1. tr. Tener ánimo de hacer algo. 2. tr. Preparar, iniciar la ejecución de algo. 3. tr. Procurar o pretender’. El segundo verbo español, *tentar*, se ajusta a las acepciones 6 y 7 del *tentar* portugués (‘6. despertar vontade (em alguém) para fazer alguma coisa; 7. instigar, induzir ou seduzir para o mal’ HO), muy semejantes a las acepciones 3 y 6 del DRAE para *tentar* (‘3. tr. Instigar, inducir o estimular. 6. tr. Probar a alguien, haciendo examen de su constancia o fortaleza’). En (9) a y b, el participante usa *tentar* con el sentido de *intentar*.

Algo semejante sucede en (9b) con el verbo *apasionarse* (‘Provocar en alguien un sentimiento apasionado o vehemente’ MM) que se utiliza aquí con el sentido de *enamorarse* (‘Despertar el amor en otra persona. prnl. Empezar a sentir el amor’ MM). Se trata de una transferencia del portugués *apaixonar-se* que aglutina los significados del español *enamorarse* y *apasionarse*: ‘1. Excitar paixão a. 2. Exaltar; penalizar. 3. Enamorar-se’ (PRI).

- (10) a. En la escuela que los militares criaron [P16-119].  
b. después que se crio la universidad [P16-132].  
c. Y yo pues crie hábito [P16-175].

En (10) se recogen tres casos de utilización del verbo español *criar* con el sentido de *crear*. Estos dos verbos españoles expresan diferentes acepciones del portugués *criar*. El primero, *criar*, coincide con la siguiente acepción del verbo portugués: ‘alimentar ao seio; amamentar, (...) sustentar, (...) manter procriação de (animais)’ (HO). El segundo, *crear*, con esta otra:

‘conceber, tirar aparentemente do nada, dar existência a, (...) inventar’ (HO). Se ha mantenido, por tanto, la forma más semejante a la del portugués, *criar*.

### 5.1.5.1.3. Calcos de uso

De acuerdo con Preston (1982, p. 74), los sinónimos<sup>229</sup> son un *área de alta probabilidad de atrición*<sup>230</sup>. Así, se encuentran en el corpus casos de reducción de la sinonimia<sup>231</sup> que denominamos calcos de uso. Se trata de la utilización preferente de la forma más usada en la L2, aun siendo esta la menos frecuente en la L1. Como veíamos en 5.1.5.1.1., es uno de los fenómenos caracterizados por Silva-Corvalán (1994, p. 4) como transferencia indirecta (v. 3.4.2.). Raso (2003, pp. 19-21) analiza procesos similares en el italiano en contacto con el portugués.

- (11) a. yo vine de navío [P9-101] / en el mismo <na/>navío que vinimos [P8-441].  
b. es abogada también, que está# que trabaja aquí en un escritorio [P6-117].

Se dan fundamentalmente dos tipos de calcos de uso ejemplificados en (11). En el primero, (11a), existen en ambas lenguas dos formas cognadas muy similares u homófonas como *navío* y *barco* en español, y *navio* y *barco* en portugués<sup>232</sup>, cuyo significado es asimismo muy próximo o coincidente, como en este caso: las cuatro formas significan ‘embarcación’. La frecuencia de uso, sin embargo, no coincide: la forma más usada en español es la menos utilizada en portugués. En este ejemplo, *barco* es la palabra preferida en español, como prueban las frecuencias en los corpus de español<sup>233</sup> (CORPES 1 *navío* x 184 *barco*, CED 0 *navío* x 233 *barco*), mientras que en portugués la forma más usada es *navio*, si bien con menor claridad como muestran las frecuencias de los corpus de portugués (SE 20 994 *navio* x 15 159 *barco*, CPD 366 *navio* x 205 *barco*). El participante utiliza la forma más frecuente en portugués, por lo que consideramos que se produce una transferencia indirecta del portugués en forma calco de uso.

---

<sup>229</sup> Como recuerda Regueiro Rodríguez (2013, p. 9), “sólo los términos monosémicos pueden considerarse absolutamente intercambiables” y, por lo tanto, *verdaderos* sinónimos. Sin embargo, dado que el léxico español y el portugués son fundamentalmente polisémicos, lo más frecuente es la sinonimia *selectiva* “de una acepción, no de su totalidad” (*ib.*), como es el caso de la mayor parte de los ejemplos reseñados.

<sup>230</sup> “área of high attrition likelihood”.

<sup>231</sup> Sobre la sinonimia intralingüística e interlingüística, los cognados y los falsos amigos remitimos a Regueiro Rodríguez (2010, 2013).

<sup>232</sup> Como se puede observar, la única diferencia es gráfica (en portugués *navio* no lleva tilde sobre la *i*, pero sí se pronuncia con hiato), aparte de las distintas pronunciaciones de *v* (en español bilabial, /b/, en portugués labiodental /v/) y *-r* (en español /r/, en portugués oscila entre la realización velar sorda ante consonante sorda [x] y no velar [r]), v. Férriz Martínez (2001).

<sup>233</sup> Para ver los corpus utilizados y los parámetros seleccionados v. 4.6. Las búsquedas, siempre que era posible, se realizaban en forma de lema para recuperar todas las variantes morfológicas, flexivas y gráficas.

En el segundo tipo no se establece una correspondencia tan simétrica, ya que los dos pares de sinónimos no son al mismo tiempo cognados casi idénticos u homófonos. Así en (11b) el participante utiliza *escritorio* (de abogados), término sinónimo de *despacho* o *bufete* (de abogados), pero raramente usado en español de España como muestran las frecuencias de los corpus (CORPES 0 *escritorio* x 43 *despacho*, 42 *bufete*; SE 0 *escritorio* x 50 *despacho*, 301 *bufete*). En portugués, por su parte, la palabra más usada en este contexto es *escritório*<sup>234</sup> y cuenta con un sinónimo *banca* ('escritório de advocacia' HO) completamente diferente del español<sup>235</sup>; el portugués *despacho*, el término más usado en español, no es sinónimo de *escritório* en este contexto: 'ato ou efeito de despachar(-se), resolução; designação (de empregados, funcionários etc.) para determinada missão ou serviço; nota ou ofício' (HO). Las frecuencias de los corpus de portugués confirman lo expuesto: CPD 16 *escritório*, 2 *banca* x 0 *despacho*; SE 19 *escritório*, 18 *banca* x 0 *despacho*. En cualquier caso, el resultado es, como antes, una transferencia no de significado (puesto que *escritorio* en español también significa 'despacho u oficina'), sino de frecuencia de uso.

En la tabla siguiente (5.12) recogemos una muestra de los calcos de uso encontrados en el corpus. En las columnas de frecuencias en español y portugués se dan los sinónimos en cada lengua; cuando se trata del segundo tipo que se acaba de describir, se indica dentro de las frecuencias de los corpus el término que no es sinónimo. Se destaca en negrita la forma más usada en español y que consideramos habría sido la utilizada por hablantes monolingües en la mayoría de los casos.

**Tabla 5.12**

*Ejemplos de calcos de uso con frecuencias de los corpus de español y portugués.*

	<b>Calcos de uso Ejemplos del corpus</b>	<b>Frecuencias en los corpus de español</b>	<b>Frecuencias en los corpus de portugués</b>
1	hablo un portuñol... y/ y yo/ yo a los amigos les digo que tengo que <u>colocarme</u> , iba a decir subtítulos [P7-86]	SE 0 <i>tengo que colocarme</i> x 261 <i>tengo que <b>ponerme</b></i>	SE 27 <i>tenho que colocar</i> x 3 <i>tenho que pôr</i>
2	Ahora la única cosa que me <u>incomoda</u> es la<aa> <in#>esa <i>insegurança</i> [L2] ... Eso me <u>incomoda</u> , claro. Como <u>incomoda</u> a todo * mundo [P18-195-197]	SE 1723 <i>incomodar</i> x 50 462 <b><i>molestar</i></b> PRESEEA 2 <i>incomoda</i> (América) x 28 <b><i>molestar</i></b> CORPES 123 <i>incomodar</i> x 914 <b><i>molestar</i></b>	SE 9579 <i>incomodar</i> x 619 <i>molestar</i> CPD 357 <i>incomodar</i> x 29 <i>molestar</i>

<sup>234</sup> De nuevo, y como es frecuente en español y portugués, la sola diferencia entre ambas palabras es gráfica: sin tilde en español, *escritorio*, y con ella en portugués, *escritório*.

<sup>235</sup> Aunque con este sentido se trata de un falso amigo, son cognados idénticos sinónimos con el significado de 'conjunto de los bancos y banqueros y sus actividades' (MM) = 'conjunto de bancos ou de banqueiros; sistema bancário' (HO).

3	si no le importan esas cosas, lo que <u>acontece</u> [P11-241]	SE 50 <i>lo que acontece</i> x 10 502 <i>lo que pasa</i> CED 2 <i>lo que acontece</i> x 732 <i>lo que pasa</i>	SE 8059 <i>o que acontece</i> x 1762 <i>o que se passa</i> CPD 179 <i>o que acontece</i> x 32 <i>o que se passa</i>
4	<u>Mudaron</u> el nombre... [P18-71,73]	CED 58 <i>mudar</i> (pronominal) x 1567 <b><i>cambiar</i></b> CORPES 23 <i>se mudaron</i> , 7 <i>mudaron</i> x 235 <b><i>cambiaron</i></b>	CPD 2190 <i>mudar</i> x 2 <i>cambiar</i> SE 6055 <i>mudaram</i> x 1 <i>cambiaram</i>
5	soy una persona que# <u>geminiana</u> [P7-180]	CORPES 2 <i>geminiano</i> (Puerto Rico) x 8 <i>ser géminis</i> SE 4 <i>geminiano</i> x 16 <i>géminis</i>	SE 60 <i>geminiano</i> x 0 <i>ser Gêmeos</i>
6	por causa de la distancia, sí, y el <u>tránsito</u> . Lo peor el <u>tránsito</u> , y eso fue en el año dos mil todavía, que ya el <u>tránsito</u> , ya estaba <e> quedando muy/ muy mal [P16-1334-135]	CORPES 0 <i>problemas de tránsito</i> x 24 <i>problemas de tráfico</i> CED 1 <i>problemas de tránsito</i> x 6 <i>problemas de tráfico</i>	SE 170 <i>problemas de trânsito</i> x 7 <i>problemas de tráfico</i> ('negócio clandestino, ilícito, ilegal') CPD 486 <i>problemas de trânsito</i> x 7 <i>problemas de tráfico</i> (ilegal)
7	el día <u>primero</u> del mes de enero [P16-30,36,38]	PRESEEA 0 <i>primero</i> <sup>236</sup> <i>de + mes</i> x 6 <i>uno de + mes</i> CORPES 24 <i>primero de enero</i> x 18 <i>uno de enero</i> (se trata de textos escritos)	CPD 32 <i>primeiro de + mês</i> x 0 <i>um de + mês</i> SE 242 <i>primeiro de janeiro</i> x 3 <i>um de janeiro</i>
8	porque <u>morar</u> en/ en/ en San Leopoldo [P14-78]	CED 0 <i>morar en</i> (3 <i>morar</i> ) x 692 <i>vivir en</i> (3022 <i>vivir</i> ) CORPES 31 <i>morar en</i> (textos escritos cultos) 7.425 <i>vivir en</i>	CPD 122 <i>morar em + lugar</i> x 38 <i>viver em + lugar</i> SE 28,764 <i>morar em</i> x 49,797 <i>viver em</i> (no siempre seguido por un lugar) <sup>237</sup>
9	yo era un <u>cantor</u> especial [...] es de ese <u>cantor</u> famoso, tiene una voz fina [P14-160,178]	SE 362 <i>cantor</i> x 5381 <b><i>cantante</i></b> CORPES 142 <i>cantor</i> x 2961 <b><i>cantante</i></b> CED 6 <i>cantor</i> x 141 <b><i>cantante</i></b>	SE 41 920 <i>cantor</i> x 201 <i>cantante</i> CPD 505 <i>cantor</i> x 14 <i>cantante</i> <sup>238</sup>
10	lo hundieron, hicieron una<a> <u>represa</u> , el pantano de X [P16-6]	CREA 0 <i>represa</i> x 12 <b><i>pantano</i></b> x 5 <i>presa</i> x 4 <b><i>embalse</i></b> CORPES 24 <i>represa</i> x 63 <i>el pantano de</i> x 92 <i>presa</i> x 656 <b><i>embalse</i></b> <sup>239</sup>	SE 4211 <i>represa</i> x 8389 <i>barragem</i> CPD 41 <i>represa</i> x 78 <i>barragem</i> <sup>240</sup>

<sup>236</sup> Forma preferida en el español americano (NGRAE, p. 1527)

<sup>237</sup> El verbo portugués *viver* tiene prácticamente las mismas acepciones que el español *vivir*, la diferencia es que para expresar el sentido de 'habitar, residir en un lugar' en portugués se utiliza más el verbo *morar*.

<sup>238</sup> La forma *cantante* en portugués no tiene el significado de 'individuo que tem o ofício de cantar' (HO) que expresa *cantor* y que también incluyen las dos formas españolas, *cantante* y *cantor*: 'Persona que canta por profesión' y 'Que canta, principalmente si lo tiene por oficio' (DRAE), respectivamente. Según HO los significados son 'que canta; próprio para canto; que se destaca em uma composição (diz-se de melodia); moeda sonante; dinheiro; marginal, malandro; galo; qualquer indivíduo; fulano; relógio que desperta; despertador; qualquer relógio; aparelho de rádio.

<sup>239</sup> Los cuatro términos incluyen en alguna de sus acepciones el sentido de 'Gran depósito que se forma artificialmente, por lo común cerrando la boca de un valle mediante un dique o presa, y en el que se almacenan las aguas de un río' (DRAE).

<sup>240</sup> A pesar de no ser *represa* la forma más frecuente en portugués, es un término bastante usado y consideramos que utilizarla en español supone un calco de uso puesto que la forma española, como se comprueba en las frecuencias de los corpus, es muy poco usada, al menos en España en lengua hablada.

11	los <u>pasajes</u> están muy caros [P18-363]	SE 187 <i>pasaje (de avión o barco)</i> x 719 <b><i>billete</i></b> (de avión o barco)	SE 208 <i>passagem (de avião ou barco/navio)</i> x 16 <i>bilhete (de avião ou barco/navio)</i>
12	mi hijo eventualmente quiere hacer la <u>facultad</u> en/ en/ en España [P19-192]	SE 212 ( <i>ir a la</i> ) <sup>241</sup> <i>facultad</i> x 3034 ( <i>ir a la</i> ) <b><i>universidad</i></b>	SE 98 ( <i>fazer a</i> ) <i>faculdade</i> x 71 ( <i>fazer a</i> ) <i>universidade</i>
13	No tengo nacion(al)idad <u>brasileña</u> [P8-8-9] (2 casos más en P14 y 4 en P18)	CORPES 7 <i>brasileño</i> <sup>242</sup> x 2712 <b><i>brasileño</i></b> CREA 0 <i>brasileño</i> x 37 <b><i>brasileño</i></b>	En portugués solo se utiliza la forma <i>brasileiro</i> . Consideramos calco de uso la forma utilizada por los participantes, <i>brasileiro/a</i> , porque es la más semejante a la portuguesa, <i>brasileiro</i> , no la más usada en español de España, <i>brasileño</i> .
14	pues te presentas y <u>pronto</u> [P6-46] no había trabajo, ¡ <u>pronto!</u> [P8-280]	CORPES 0 <i>pronto</i> * (como interjección usada para dar algo por finalizado, con el valor de ‘nada que añadir, eso es todo’) x 41 <b><i>listo</i></b> *Todos los casos de pronto son usos adverbiales con el sentido de ‘temprano’ o ‘rápidamente’.	En portugués <i>pronto</i> ** se utiliza como interjección con el mismo valor de la española <i>listo</i> ‘ <i>não há mais a acrescentar; é isso, isso é tudo, acabou-se</i> ’. **Para los usos adverbiales se utiliza <i>cedo</i> ‘temprano’ y <i>logo</i> ‘rápidamente’.
15	cuando estaba la documentación casi <u>pronta</u> [P18-66] con la escuela ya <u>pronta</u> [P8-458]	CORPES 0 <i>estar pronto</i> * (como adjetivo ‘dispuesto, preparado’ MM) x 724 <i>estar</i> <b><i>listo</i></b>	En portugués <i>pronto</i> ** tiene el valor de ‘ <i>Concluído, disposto, preparado</i> ’ (HO).

#### 5.1.5.1.4. Calcos léxicos

La gran proximidad de portugués y español facilita las transferencias semánticas entre palabras semejantes formalmente, como hemos visto en los tres apartados anteriores. Esta es la razón de que los casos de *creación* de palabras no sean numerosos. Aparecen, con todo, formas mezcladas (así se las denominó en 4.5.) que tienen como base lexemas portugueses adaptados fonética y morfológicamente al español. Adoptamos la denominación de calcos léxicos utilizada por Raso (2003, p. 22), el cual describe una situación análoga en la L1 de inmigrantes italianos en Brasil. En (12) se presenta una muestra de los calcos léxicos detectados en el corpus,

<sup>241</sup> Este calco de uso abarca en realidad a dos formas: la combinación más habitual en español es *ir a la universidad*, en portugués *fazer a faculdade*; por ello, también se podría analizar como un calco estructural. Se decidió clasificarlo como calco de uso de una sola forma, *facultad*, porque también se usa en español *hacer la facultad/universidad* y en portugués *ir na faculdade/universidade*.

<sup>242</sup> En Bolivia, Colombia, Perú, Argentina y Uruguay se utiliza esta variante, aunque según el DPD “el gentilicio mayoritario en todo el ámbito hispánico es *brasileño*”.

seguidos por las formas portuguesa (port.) y española (esp.) a partir de las cuales se crea la nueva palabra.

- (12) a. yo te ensino *ela*[L2] [P9-30] (port. *ensino*, esp. *enseño*).  
b. no llega a ser segundo grao [P9-51] (port. *grau*, esp. *grado*).  
c. Todos los irmanos [P10-9] (port. *irmão*, esp. *hermano*).  
d. no son reclamadores [P6-174] (port. *reclamador*, esp. *reclamante*).  
e. son empreadas de hogar [P11-267] (port. *empregada*, esp. *empleada*).  
f. con dineiro [P11-258] (port. *dinheiro*, esp. *dinero*).  
g. yo estaba como capellá [P14-249] (port. *capelão*, esp. *capellán*).

También aparecen lexemas verbales portugueses con desinencia española:

- (13) a. Se arrepindió mucho [P8-466] (port. *arrepender-se*, esp. *arrepentirse*).  
b. volté para aquí de nuevo [P14-35] (port. *voltei*, esp. *volví*).  
c. lecioné [P14-95] (port. *lezionei*, esp. *enseñé/di clases*).  
d. chegó[ch africado] y dijo [P9-98] (port. *chegou*, esp. *llegó*).

#### 5.1.5.2. Nivel morfosintáctico

Aunque se suele considerar que el nivel morfosintáctico es menos afectado por la atrición que el léxico (v. discusión en 3.3.3.), en nuestro corpus es el que cuenta con mayor número de desvíos, el 46 % (v. tab. 5.4). La razón es el gran número de divergencias relacionadas con el uso de preposiciones, adverbios y conjunciones<sup>243</sup>. Sin embargo, y a diferencia de lo que ocurre en las numerosas investigaciones sobre atrición del alemán —como las de Hutz (2004), Köpke (1999) o Schmid (2002)—, otras cuestiones morfológicas, como el plural y el género no tienen apenas presencia. Esto se debe a la gran complejidad de la flexión nominal alemana con tres tipos de declinación, tres géneros, dos números y cuatro casos. En nuestro par de lenguas la complejidad es menor y existe, además, una gran coincidencia en este ámbito morfosintáctico que describimos a continuación.

##### 5.1.5.2.1. Género y número

Tal y como se acaba de mencionar, en nuestro corpus los desvíos relacionados con género y número son prácticamente inexistentes, lo cual supone en sí mismo un resultado interesante a la hora de describir el español de los inmigrantes.

---

<sup>243</sup> Sobre su inclusión en el nivel morfosintáctico, v. 5.1.5.

Solo se localizaron dos desvíos en esta área. Uno es el cambio de género de la palabra *origen*, masculina en español, que adopta el femenino del portugués (*a origem*)<sup>244</sup> como se comprueba en (14a):

- (14) a. la origen es la misma [P19-97].  
 b. ¿Y *as*[L2] condicions? [P9-386].

En (14b) aparece el único desvío relacionado con el número. Se trata de *condicions*, plural divergente del sustantivo *condición*, que a pesar de ser un término español por la presencia de la *n* (en portugués el final es con vocal nasal: *condição*, pl. *condições*), forma el plural de acuerdo a una regla del portugués: si el singular termina en *-m*, esta se convierte en *-n* y se añade *-s*, o *fim* > *os fins* (Perini, 2002, p. 76). Las poco numerosas palabras que acaban en *-n* en portugués también tienden a formar el plural de esta forma (*hífen*, pl. *hifens*).

### 5.1.5.2.2. Los artículos

En la mayoría de los casos se trata de omisiones o usos innecesarios en español del artículo determinado; apenas en una ocasión se utiliza un artículo indeterminado combinado con el indefinido *otro*, uso no recomendado y muy ocasional en el español actual estándar<sup>245</sup> (NGRAE, p. 970). Se considera una transferencia del portugués porque en esta lengua la combinación *um outro* es de uso frecuente en la lengua hablada (527 casos en el corpus CPD).

- (15) porque un otro profesor se puso enfermo [P16-146].

Entre las omisiones de artículo determinado, el tipo recogido en (16) se repite en siete ocasiones. Se trata de las referencias a años por sus dos últimas cifras, posición en la que el español requiere siempre artículo (NGRAE, p. 1072), mientras que el portugués suele prescindir de él. Raso (2003, p. 25) recoge esta misma interferencia en la L1 de italianos en São Paulo.

- (16) a. llegamos en \* sesenta y tres [P1-9].  
 b. en \* cincuenta. <..> (*Es*)*pera aí*[L2] en enero del cincuenta [P8-31].  
 c. vine para aquí en \* cincuenta y nueve, luego [...] volví para allá ¿? en \* sesenta, fue en \* sesenta y siete me parece que fue, ¿¿*acho*?? en \* sesenta y siete volví allí [P18-153-154].

<sup>244</sup> La palabra tiene una grafía casi idéntica (la única diferencia es la *n* del final, en portugués *m*) y el mismo significado en ambas lenguas, pero la pronunciación difiere puesto que en portugués la letra *g* se pronuncia como fricativa palatal sonora [ʒ] y no como fricativa velar sorda [x], pronunciación española.

<sup>245</sup> De las 52 301 apariciones de *otro* en el CORPES, apenas en 20 casos está precedido por *un*; además, algunos de estos casos son muy probablemente reparaciones no señaladas. En el CED apenas se registran dos casos, ambos en América.

En otros dos casos, en (17), se omite el artículo definido que en español acompaña a unidades de calendario como los días de la semana o el fin de semana (NGRAE, p. 1067). En portugués, por el contrario, el artículo solo es obligatorio cuando va con preposición (“na sexta-feira”, Perini, p. 341).

- (17) a. \* fin de semana *quase*[L2] con ¿¿todos?? Vienen [P9-371].  
 b. \* domingo en el *Conique*[L2] es terrible [P11-76].

También se omite el artículo de la expresión *todo el mundo* (‘La generalidad de la gente’ MM), en (18), a semejanza de la expresión sinónima portuguesa *todo mundo* (HO).

- (18) Como incomoda a todo \* mundo [P18-197].

Entre los usos no habituales en español de España, el más repetido es el artículo que acompaña al nombre del país, *el Brasil* (19), aunque todos en el mismo participante. Constituye, en realidad, un calco de uso, ya que en español también se utiliza el artículo con el nombre de Brasil, uso más frecuente en América que en España. De acuerdo con el CORPES, en América los usos con artículo suponen un 5,15 % del total de apariciones del nombre de Brasil, en España, el 2,60 %. En Portugués, sin embargo, el artículo es de uso generalizado con los nombres de países (Perini, 2002, p. 334).

- (19) me gusta el Brasil, adoro el Brasil, <a> me siento muy bien aquí en el Brasil [...] Para mí el Brasil [P18-207-208,221].

Para finalizar se aportan dos ejemplos más de usos inhabituales del artículo en el corpus. En (20) a y b aparece acompañando a un complemento preposicional que denota instrumento y que en español se suele construir sin artículo por su carácter genérico, *llamar/hablar por teléfono*. En (20a) el participante utiliza el verbo *ligar* por transferencia semántica del portugués, lengua en la que no se suele usar el complemento *pelo telefone*. En el ejemplo siguiente, sin embargo, se usa *hablar*, verbo que en portugués sí aparece acompañado por el complemento *pelo telefone*<sup>246</sup> con artículo.

- (20) a. me ligan por el teléfono [P18-255].  
 b. nos hablamos por el teléfono [P18-319].  
 c. entré en los Correos [P16-119].

En (20c) se muestra el último ejemplo de uso divergente del artículo, en este caso con el sustantivo *Correos*, que en español no se acompaña con artículo como dependencia de una

<sup>246</sup> En el corpus CPD se obtuvieron 7 casos de *falar pelo telefone* frente a 4 de *falar por telefone*.



institución o como organización, para indicar su carácter unívoco. En portugués, por el contrario, el uso con artículo es mayoritario<sup>247</sup>.

### 5.1.5.2.3. Las preposiciones

Las preposiciones, con 59 casos, un 11 % del total, son la segunda área con más divergencias en el corpus. Como se apuntaba en 5.1.5., la clasificación de las preposiciones dentro del nivel morfosintáctico es problemática, puesto que los desvíos con ellas relacionados podrían ser considerados extensiones semánticas o calcos de uso. El hecho de ser palabras funcionales de clase cerrada es lo que nos ha llevado a optar por situarlas en este nivel.

De hecho, el desvío más frecuente es el calco de uso de la preposición *para*, que en español indica ‘el sentido’<sup>248</sup> (DRAE), ‘la dirección’ (MM) de un movimiento con verbos como *ir*, *venir*, *volver*, *viajar* o *marcharse*, todos ellos utilizados en el corpus. Con todo, la preposición más frecuente con estos verbos es *a* cuyo significado, según el DRAE, añade a la dirección ‘el término a que se encamina alguien’. En portugués, las preposiciones *a* y *para*<sup>249</sup> presentan una oposición en cuanto al significado inexistente en español, ya que *a* denota ‘desplazamiento temporal’ y *para* ‘permanente’. No obstante, dada la tendencia del portugués brasileño oral a restringir el uso de la preposición *a*, en muchas ocasiones es sustituida por *para*, que asume los dos significados mencionados. El corpus de portugués CPD en el subcorpus brasileño oral muestra que, a pesar de ser *a* la preposición más usada, *para* es seleccionada en un 31,71 % del total de casos de *ir a* más *ir para*. En español el uso de *ir para* es mucho menor en el subcorpus España oral del CORPES, donde apenas supone un 0,74 % del total de *ir a* más *ir para*. En el corpus CED que incluye español americano, el porcentaje aumenta ligeramente hasta el 1,69 %. A continuación se recogen en (21) algunos ejemplos de esta utilización de *para* en lugar de *a* que parece reproducir la tendencia del portugués. Esta cuestión será retomada y ampliada en 5.1.5.3.7. donde se examina la omisión de *a* en contextos de usos más gramaticales (NGRAE, p. 2259), como los complementos directos e indirectos y la perífrasis de futuro *ir* + *a* + infinitivo.

- (21) a. para ir para Vigo, para Coruña [P13-6].  
b. fuimos para Belo Horizonte, ¿? para Porto Alegre para estudiar [P14-69-70].  
c. se fue todo para X, yo fui para X. [P16-132-133].

<sup>247</sup> En el CPD aparecen en 50 ocasiones *dos correios* y en tan solo 16 *de correios*.

<sup>248</sup> Como sinónimo de *hacia*, preposición que a diferencia de *a* y *para* no cuenta con un cognado en portugués.

<sup>249</sup> Ambas preposiciones son cognadas homófonas en las dos lenguas.

d. se marcharon para#, volvieron para X y nos quedamos cinco. Ahí uno se separó y se fue para/ se fue también para São Paulo [P18-119-121].

El segundo caso más repetido de uso divergente también afecta a la preposición *a*, que es sustituida esta vez por *em* con verbos de movimiento. Se trata de una sustitución frecuente en el portugués brasileño hablado (Perini, 2002, p. 446) reproducida en el español de los inmigrantes, de donde extraemos en (22) algunos ejemplos. Su origen se encuentra de nuevo en la ya mencionada propensión del portugués oral a limitar el uso de la preposición *a*.

- (22) a. lo mandaron pa(ra) X[nombre de un pueblo], em un pueblo [P1-226].  
b. cuando voy <ee/>em São Paulo [P8-251].  
c. cuando vas em la embajada conversas con un, con otro [...] no va em casa ni de hijos. Ahora imagínate em casa de/, de otras *pessoas*[L2] [P9-227-228].  
d. cuando llegué em San Pablo [P13-144].

Encontramos tres casos más de sustituciones de *a* por otras preposiciones siguiendo el modelo del portugués. En (23a) se utiliza *de* para introducir lo que en el español estándar es complemento directo. En portugués brasileño también es ese el uso más generalizado, sin embargo, en la lengua hablada más coloquial la construcción directa alterna con la introducida por la preposición *de*<sup>250</sup>. En (23b) el verbo *votar*, en lugar de construirse como intransitivo, como es habitual en el español de España, lleva un complemento introducido por *em*, muy frecuente en el portugués brasileño (“*eu votei no candidato*”, HO). Por último, en (23c) el verbo *acostumbrarse* se construye con la preposición *com*, igual que en portugués (“*não tardou a acostumar(-se) com o ambiente*”, HO).

- (23) a. yo *tinha*[L2] dado a luz de la mi hija más *nova*[L2] [P9-113].  
b. ¿votáis em un hombre que se declara ladrón antes de llegar al cargo? [P13-157].  
c. ya me acostumbré com esto aquí [P18-175].

Se producen asimismo adiciones de preposiciones en contextos en los que en español la construcción es directa, por ejemplo, con el verbo *llamar* que en portugués rige complemento con *de*<sup>251</sup>:

<sup>250</sup> No aparece en los diccionarios ni en los corpus, pero sí en Google, por ejemplo en el portal de noticias de la cadena de televisión brasileña Record: “Karina deu a luz de um bebê com a ajuda do Corpo de Bombeiros”, el subrayado es nuestro (<http://noticias.r7.com/balanco-geral/videos/mulher-da-a-luz-em-plena-avenida-paulista-25112015>).

<sup>251</sup> HO: ‘atribuir qualidade, classificação a (algo); denominar Ex.: <chamam este fenômeno de derivação parassintética>’, el subrayado es nuestro.

- (24) a. el último año que se llama de <..> tercera probación que llaman [P14-18].  
 b. que le llamaban de practicante [P16-18].

Para finalizar se reseñan en (25) dos ejemplos en los que se utiliza la preposición habitual en portugués en lugar de la construcción directa usual en español. En el primero la construcción causativa *hacer que* + subjuntivo emplea la preposición *con*, opción más frecuente en portugués como muestran los resultados de la búsqueda en el corpus CPD: 852 casos de *fazer com que* frente a tan solo 124 de la construcción sin preposición *fazer que*.

- (25) a. poder hacer con que ellos sean realmente <e> de los dos sitios [P5-297].  
 b. no me importaría de/ de/ de haberla hecho [la mili] [P18-53].

En (25b) la preposición añadida es *de*, utilizada con el verbo *importar* que en portugués brasileño es pronominal con el sentido de ‘*dar importância a*’ (HO). Este diccionario da como preposición usual *com* (“*Ex.: não se importa com nada*” HO); sin embargo, también es frecuente la preposición *de* como muestran los doce ejemplos recogidos en el CPD<sup>252</sup>. En español, el verbo homófono *importar* no es pronominal, sino que se construye con un complemento indirecto argumental *experimentador*, como los verbos de afección (*gustar*, *agradar*) y sujeto pospuesto al verbo y, por lo tanto, sin preposición. En este caso, dado que tenemos una forma del condicional que presenta sincretismo en las formas de 1ª y 3ª persona del singular, es imposible determinar si se ha producido una réplica de la construcción portuguesa o, simplemente se ha añadido una preposición inadecuada en español: si consideramos que alude a la 1ª persona, estaríamos ante una construcción pronominal coincidente con la del portugués; pero si es la 3ª persona, la estructura se ajusta a la del español.

#### 5.1.5.2.4. Adverbios y conjunciones

Llegamos así al grupo más numeroso de desvíos interlinguales que reúne usos divergentes de adverbios y conjunciones, los cuales suponen un 24,7 % del total. En general, son formas muy semejantes o idénticas en ambas lenguas. Los dos desvíos más repetidos son, por un lado, la extensión semántica del adverbio *ahí* en 59 casos, por otro, el calco de uso de la conjunción *mas* en 58 ocasiones. Ambos suman 117 casos, los 16 restantes son desvíos ocasionales repetidos dos o tres veces apenas. Se trata de fenómenos transversales presentes en varias entrevistas: la extensión semántica de *ahí* aparece en 13 de los 20 participantes, el calco de uso de *mas* en 8.

<sup>252</sup> “E ela não se importou de ter sido boba” es uno de ellos.

- (26) a. Y se encontró aquí \*este amigo y entonces, bueno, ahí# <mm> en# por ese lado, hicimos un grupo de amigos brasileños [P2-90].
- b. Y ahí ya me acostumbré a hablarle en portugués [P5-60].
- c. hay cosas que te ayudan. Entonces ahí no es el típico acento [P5-217].
- d. Mas tuvo que operar de corazón, ahí... paró [P9-311].
- e. luego vino mi madre, ahí *veio* otro *irmão*[L2] [P10-31].
- f. Ahí después salimos a trabajar por ahí. [P14-19].
- g. Solo portugués, exclusivamente portugués. Ahí llego aquí a casa y<y> hablo en<nn> español con mi marido [P19-143].

Como se puede comprobar en los ejemplos de (26), el adverbio español *ahí*, homófono del portugués *aí* aunque con grafía diferente, experimenta una extensión semántica desde su valor espacial deíctico habitual (‘En ese lugar’ DRAE) hasta valores más abstractos como el temporal y el causal. En la mayoría de los usos de (26), *ahí* ocupa el lugar de *entonces* o *así que* en el español de España estándar. Se trata de una evolución semántica ya constatada en el español americano. Según la NGRAE (p. 3023), en México, Centroamérica y el Caribe *ahí* se usa con el valor de ‘entonces’ en copulativas enfáticas. Caravedo (2014, pp. 179-193), por su parte, analiza los usos de *ahí* con valor temporal o causal en un corpus sociolingüístico de Lima. Asimismo, en un corpus de Venezuela, Moncada y César (2013) aportan casos en los que *ahí* se distancia de la función locativa y se utiliza como marcador discursivo con función atenuadora y aproximativa. No obstante, en el caso de nuestro corpus, consideramos más probable como origen de la extensión semántica la influencia del portugués, la lengua de contacto, en la cual el adverbio *aí* está pasando por un proceso de gramaticalización que lo lleva a asumir funciones de marcador discursivo (Souza, 2011, p. 105; Marques y Kanthack, 2013). El hecho de que aparezca en (26) a y c acompañando precisamente a *entonces* y *bueno*, usados ambos como conectores (NGRAE, p. 2358) parece confirmar la idea de que *ahí* asume en el habla de los inmigrantes el valor discursivo del *aí* portugués.

*Ahí/aí* comparten el valor espacial deíctico (HO: ‘em posição próxima da pessoa a quem se fala’; MM: ‘Designa un lugar próximo a la vez a quien habla y a la persona a quien se habla’) y el temporal, si bien en español de España es predominante el primer sentido (Eguren, 1999, pp. 961-962), siendo este último expresado, en general, por *entonces* o *así que*. Al mismo tiempo, en el portugués oral, *aí* se utiliza de forma generalizada como conector discursivo de valor expresivo (Perini, 2002, p. 546), como se aprecia en los ejemplos del diccionario PRI: “aí

o tipo vai, chega lá furioso, bate à porta, aí o outro finge que está a dormir, não abre, e a gritaria começa”.

Souza (2011) explica la gramaticalización de *aí* y su uso como marcador discursivo a partir de su condición de adverbio deíctico, lo cual le permite pasar del plano referencial al discursivo. Es decir, se va perdiendo la dimensión espaciotemporal a medida que el discurso se convierte en la dimensión de referencia: de la deixis a la anáfora y de esta a las operaciones discursivas (*ib.*, p. 92).

Raso (2003, p. 43) también relata la utilización de *aí* como marcador discursivo en el corpus de italiano en S. Paulo; no obstante, en su caso se trata de la forma portuguesa y, por lo tanto, de alternancia de código. En nuestro corpus, dado que *ahí/aí* tienen idéntica pronunciación en ambas lenguas, es imposible discriminar si el hablante utiliza la forma española o la portuguesa; consecuentemente, no es factible la diferenciación entre interferencia de la L2 o alternancia de código.

Asimismo, en la investigación sobre atrición de la L1 de españoles en Brasil, Izquierdo Merinero (2011, p. 80) apunta que son los marcadores y conectores del discurso los que se ven más afectados por la atrición<sup>253</sup>.

El segundo desvío más numeroso en este apartado es el calco de uso de la conjunción adversativa *mas*, de nuevo una forma homófona a la portuguesa *mas*, aunque esta vez también de grafía idéntica. Es sinónima de *pero*, aunque de “uso casi exclusivamente literario” (Flamenco García, 1999, p. 3856) y, por tanto, excepcional en el discurso oral (NGRAE, p. 2458). Dado que es idéntica a la conjunción portuguesa *mas* su frecuencia de uso en el español de los inmigrantes supone una clara interferencia de la forma de la L2, que aglutina el valor de *pero* y *mas*, y el de *sino* (adversativa de polaridad negativa). A continuación, se presentan algunos ejemplos del corpus:

- (27) a. mas sobre todo [P7-60].
- b. Mas yo voy a la iglesia... [P8-187].
- c. mas tien horas que yo quiero hablar en español, mas no me sale ya [P9-181].
- d. En algunos sentidos fue perversa, mas en otros sentidos [P10-62].
- e. Mas estuvo bien, iba a ver *Tosca*, me acuerdo, iba a ver *Tosca* de Pucini. Y solo# mas yo me quedé muy tranquilo [P11-79-80].
- f. No, mas yo estoy muy optimista [P12-251].

---

<sup>253</sup> Aunque la investigación se circunscribe al estudio de las actitudes, reproduce las transcripciones de las entrevistas a los inmigrantes y en ellas se observan usos de *ahí* similares a los recogidos en nuestro corpus.

g. mas la cosa pasó tranquilamente [P14-233].

h. mas es que *agora*[L2]# ahora... [P18-199].

Otro fenómeno que aparece en ocho ocasiones (aunque siete de ellas son del mismo participante) es la creación léxica *depués*, forma mezclada creada a partir del portugués *depois* y del español *después*, adverbios temporales sinónimos (28a).

(28) a. depués yo te ensiño *ela*[L2] [P9-30].

b. mas afinalmente só[L2] dejé la u ene be[UnB-Universidad de Brasilia] [P14-62].

En (28b) tenemos *afinalmente*, adverbio resultado de la mezcla de la forma portuguesa *afinal* y la española *finalmente*.

(29) a. voy a continuar viviendo aquí en cuanto/ en cuanto tenga salud [P18-209].

b. mismo corriendo<oo> riesgos [P13-186].

c. en el dos mil y uno [P7-23].

Por último, se recogen en (29) los tres últimos casos de usos divergentes. Los dos primeros son ejemplos de falsos amigos utilizados con el valor de la L2: la locución conjuntiva española *en cuanto* ('tan pronto como' DRAE) empleada con el valor de simultaneidad de la conjunción portuguesa *enquanto* ('durante o tempo em que' HO); y la forma española *mismo* que como adjetivo comparte los significados del portugués *mesmo*, pero en el ejemplo incorpora el valor adverbial de la forma portuguesa que en español se expresa mediante *incluso*. Finalmente, en (29c) aparece el uso de la conjunción y en cardinales complejos para vincular miles con decenas o unidades; se reproduce así la regla del portugués que utiliza siempre la coordinación con *e* hasta las centenas y también en los miles y millones cuando hay una categoría inferior vacía (Perini, 2002, pp. 108-110). El español emplea en general la yuxtaposición, excepto entre decenas y unidades.

#### 5.1.5.2.5. Verbos pronominales

Este apartado y los dos siguientes están dedicados a cuestiones relacionadas con los verbos. No obstante, como veremos a continuación, los desvíos concernientes a la morfología verbal son más bien escasos (5 % del total, v. tab. 5.4) y más de la mitad (17) se concentran en una misma participante con elevado nivel de atrición, P9. Estos resultados parecen estar en la línea de lo observado por Toribio (2001, pp. 775-776) en su investigación sobre inmigrantes mexicanos en EE. UU., que conservan las características verbales *fuertes*.

En cuanto a la primera cuestión, los verbos pronominales, Raso (2003, p. 42) señala que la tendencia a la reducción de la parte pronominal que aparece en su corpus de italianos en São Paulo, refleja un fenómeno en marcha en el portugués brasileño. En nuestras entrevistas, sin embargo, aparecen dos ejemplos del caso contrario: se utiliza el verbo recordar como pronominal, uso no habitual en el español de España estándar, pero posible en el verbo cognado portugués *recordar*<sup>254</sup>, de grafía idéntica, pero con pronunciación diferente por la realización velar de la r. En español la construcción pronominal es la usada con el verbo *acordar* en su acepción de ‘Tener presente en la memoria’ (DPD). En portugués, sin embargo, aunque también existe el verbo *acordar*, no incluye ese significado entre sus acepciones habituales<sup>255</sup>, una coincidente con el español, ‘fazer desaparecer diferença(s), incompatibilidade(s) ... fazer ficar ou ficar em acordo’ (HO) (=‘Determinar o resolver algo de común acuerdo ... Conciliar’ DRAE), la otra desusada en español ‘fazer sair ou sair do sono ... despertar’ (HO) (‘intr. desus. despertar’ DRAE). A continuación, uno de los ejemplos del corpus:

(30) Yo ¿? al final pues hombre no \*me recuerdo muchas palabras [P6-80].

En (31) aparece el caso contrario: un verbo que habitualmente lo es, es usado como no pronominal por influencia del verbo portugués equivalente. El verbo español *quedar* es usado como pronominal con el sentido de ‘permanecer’, a diferencia del verbo equivalente en portugués *ficar*.

(31) ahí \* quedamos hasta/ hasta/ hasta que *sai*[L2] en el cincuenta y nueve [P18-32].

#### 5.1.5.2.6. Ser y estar

Los verbos *ser* y *estar* son, tanto desde un punto de vista formal como semántico, ampliamente coincidentes en español y portugués. Con todo, existen casos de divergencia que en la situación de contacto intenso de la que nos ocupamos hacen que el uso de la L2 se transfiera a la L1 de los inmigrantes. Así, en siete ocasiones se utiliza el verbo *ser* en lugar de *estar*, a pesar de ser este el verbo seleccionado de forma mayoritaria en esos contextos en español. Se transfiere, por tanto, la opción preferida en portugués. No se da, en cambio, la situación contraria: ningún caso en el que *estar* sustituya a *ser* por influencia del portugués<sup>256</sup>. Recogemos a continuación en (31) un ejemplo de cada caso.

<sup>254</sup> “recordar. Verbo transitivo direto, transitivo indireto, bitransitivo e pronominal. 1 fazer voltar à memória ou vir de novo à memória; lembrar(-se). Ex.: <r. a mocidade> <não me recorda bem o nome do filme> <recordei-lhe nossa viagem> <ao acordar, recordou-se de tudo>” (HO).

<sup>255</sup> HO sí recoge entre las acepciones de *acordar* ‘lembrar, recordar’, pero se trata de un significado desusado en Brasil.

<sup>256</sup> Idénticos resultados se obtuvieron en el estudio previo (Calvo Capilla, 2007, pp. 81-82).

- (32) a. eran hechos de madera [P1-15].  
 b. ya era casado, mi hermano era casado [P18-47].  
 c. Mis hijos son locos [por la tortilla] [P9-252].

En el primer ejemplo aparece la construcción *ser hecho de*, de la cual en el subcorpus de España del CORPES no aparece ningún caso, frente a los 30 de *estar hecho de*. Frecuencias semejantes exhibe el corpus español de SE: 5104 casos de *estar hecho de*, 276 de *ser hecho de*. La explicación del uso de la forma menos frecuente en español la podemos encontrar en la influencia del portugués, lengua en la que los corpus nos muestran que la forma más usada es la utilizada por los inmigrantes, *ser feito de* con 1514 casos en SE y 124 en CPD (de *estar feito de* SE nos devuelve apenas 4 casos y CPD ninguno).

Una situación similar reflejan los demás ejemplos de (32): en todos los casos la construcción más frecuente en el español de España de acuerdo con los corpus consultados es con el verbo *estar*, mientras que en portugués es con el verbo *ser*<sup>257</sup>. Consideramos, por tanto, que se trata de un caso más de influencia de la L2.

#### 5.1.5.2.7. Morfología verbal

Se reúnen en este apartado formas verbales españolas que presentan interferencias del portugués en su morfología flexiva. Se diferencian, por tanto, de las formas verbales clasificadas como calcos léxicos (5.1.5.1.4.) que presentaban una raíz portuguesa con desinencias españolas.

Es significativo el hecho de que todos los casos excepto uno aparezcan en la misma entrevista perteneciente a una de las participantes con mayor nivel de atrición, P9.

- (33) a. ¿no quier venir a <se#> a cenar aquí? [P9-238] (port. *quer*, esp. *quiere*).  
 b. Yo so católica [P9-140] (port. *sou*, esp. *soy*).  
 c. cuando vo pa(ra) la embajada que tien algún evento... [P9-209] (port. *vou/tem*, esp. *voy/tiene* [*hay*]).  
 d. me trayeran mis padres [P8-33] (port. *trouxeram*, esp. *trajeron*).  
 e. Ahí veno# después de eso veno dois hijos [P9-50] (port. *veio* [*vieram*], esp. *vino* [*vinieron*]).

En los tres primeros ejemplos, las formas verbales suponen adaptaciones en las que se conserva la raíz española, incluso con la característica diptongación, y se suprime la

<sup>257</sup> (31b) en esp. CORPES 1 *ser casado* x 44 *estar casado*; en port. CPD 127 *ser casado* x 24 *estar casado*.  
 (31c) en esp. CORPES 0 *ser loco por* x 85 *estar loco por*; en port. SE 130 *ser louco por* x 15 *estar louco por*.



terminación, bien por no existir esta en portugués (*quier* < port. *quer*, *tien* < port. *tem*), bien por ser diferente (esp. *soy* ≠ port. *sou* > *so*, esp. *voy* ≠ port. *vou* > *vo*). En los otros dos casos el proceso experimentado no está claro y el resultado son creaciones léxicas particulares. En (33d) la desinencia es portuguesa y el cambio en la raíz podría ser de naturaleza fonética, es decir, la participante podría haber pronunciado la *j* de *trajeron* como en portugués [3]. Por último, en (33e) se observa un cambio vocálico de *i* por *e* probablemente por influencia de la forma portuguesa y el uso de la 3ª persona del singular con un sujeto plural, algo relativamente frecuente en el portugués brasileño hablado actual (Perini, 2002, pp. 503-505; Naro y Scherre, 2015).

#### 5.1.5.2.8. Otros calcos morfosintácticos

Para concluir el análisis del nivel morfosintáctico, se presentan casos en los que se observa la influencia del portugués en la reducción de algunas variantes alternantes o alomorfos. Así, en (34a) la variante *un* (artículo) ocupa el lugar de *uno* en su función pronominal (NGRAE, pp. 1090-1092), a semejanza del portugués que solo cuenta con una forma para ambas funciones: *um*.

- (34) a. cuando vas en la embajada conversas con un, con otro [P9-238].  
 b. se juntaba mucha cosa [P8-344].  
 c. no sobraba, pero también no[D-CM] faltaba [P8-435].

En (34b) tenemos un uso del singular con valor de plural común en el portugués oral (Perini, 2002, pp. 485-487). Se trata de un grupo nominal singular sin determinante, *mucha cosa*; este tipo de grupos también en español pueden expresar ocasionalmente el plural. En el CORPES, por ejemplo, aparecen cinco casos, entre ellos el siguiente: "Ahora se publica mucha cosa de un nivel bajísimo". Frente a esos cinco casos, sin embargo, el corpus nos devuelve 1726 del plural, *muchas cosas*. En cambio, en portugués las frecuencias muestran la situación contraria: 284 casos del singular *muita coisa*, por apenas 77 del plural  *muitas coisas*. De hecho, en el portugués brasileño hablado la marca de plural<sup>258</sup> en los grupos nominales solo aparece, en general, en el primer elemento de la frase ("Uns bolinho muito gostoso ... Cinco disquete", Perini, *ib.*, p. 486). Dado que este suele ser un determinante, cuando el grupo nominal no lo tiene, la marca de plural simplemente desaparece, como sucede en nuestro ejemplo, *mucha cosa* < *muita coisa*.

<sup>258</sup> Como vimos en el apartado anterior, 5.1.5.2.7. y veremos en 5.1.5.3.1., también se produce en el caso del verbo la supresión de las marcas de plural.

### 5.1.5.3. Nivel sintáctico

Dentro del nivel sintáctico los pronombres son una de las áreas que presenta interferencias en el habla de los participantes. Formalmente, tanto la morfología verbal como los sistemas pronominales de ambas lenguas son muy semejantes (Carvalho y Besset, 2015, p. 283), como se puede comprobar en las tablas 5.13 y 5.14.

**Tabla 5.13**

*Sistema pronominal del portugués de Brasil actual.*

PORTUGUÉS BRASILEÑO ESCRITO						
Persona	Sujeto	Objeto directo	Objeto indirecto	Con preposición	Reflexivos	
Singular	1 <sup>a</sup>	<i>eu</i>	<i>me</i>	<i>mim</i>	<i>me</i>	
	2 <sup>a</sup>	<i>tu</i>	<i>te</i>	<i>ti</i>	<i>te</i>	
	2 <sup>a</sup>	<i>você</i>	<i>o / a</i>	<i>lhe</i>	<i>você</i>	<i>se</i>
	3 <sup>a</sup>	<i>ele/ela</i>	<i>o / a</i>	<i>lhe</i>	<i>ele/ela</i>	<i>se</i>
Plural	1 <sup>a</sup>	<i>nós</i>	<i>nos</i>	<i>nós</i>	<i>nos</i>	
	2 <sup>a</sup>	<i>vós</i>	<i>vos</i>	<i>vós</i>	<i>vos</i>	
	2 <sup>a</sup>	<i>vocês</i>	<i>os / as</i>	<i>lhes</i>	<i>vocês</i>	<i>se</i>
	3 <sup>a</sup>	<i>eles/elas</i>	<i>os / as</i>	<i>lhes</i>	<i>eles/elas</i>	<i>se</i>
PORTUGUÉS BRASILEÑO ORAL						
Persona	Sujeto	Objeto directo e indirecto		Con preposición	Reflexivos	
Singular	1 <sup>a</sup>	<i>eu</i>	<i>me</i>	<i>mim</i>	<i>me</i>	
	2 <sup>a</sup>	<i>você</i>	<i>te / você</i>	<i>você</i>	<i>se</i>	
	3 <sup>a</sup>	<i>ele/ela</i>	<i>ele / ela</i>	<i>ele/ela</i>	<i>se</i>	
Plural	1 <sup>a</sup>	<i>nós</i>	<i>nos</i>	<i>nós</i>	<i>nos</i>	
	2 <sup>a</sup>	<i>vocês</i>	<i>vocês</i>	<i>vocês</i>	<i>se</i>	
	3 <sup>a</sup>	<i>eles/elas</i>	<i>eles/elas</i>	<i>eles/elas</i>	<i>se</i>	

Fuente: adaptado de Perini (2002, pp. 384-385). Como forma de tratamiento de respeto se utiliza de forma generalizada *o senhor/a senhora/os senhores/as senhoras* con formas verbales de 3<sup>a</sup> persona y cuyo uso se asemeja al de usted (*ib.*, p. 102).

**Tabla 5.14**

*Sistema pronominal del español de España actual.*

Persona	Sujeto	Objeto directo	Objeto indirecto	Con preposición	Reflexivos	
Sing.	1 <sup>a</sup>	<i>yo</i>	<i>me</i>	<i>mí</i>	<i>me</i>	
	2 <sup>a</sup>	<i>tú</i>	<i>te</i>	<i>ti</i>	<i>te</i>	
	2 <sup>a</sup>	<i>usted</i>	<i>lo / la</i>	<i>le/se</i>	<i>usted</i>	<i>se</i>
	3 <sup>a</sup>	<i>él/ella/ello</i>	<i>lo / la</i>	<i>le/se</i>	<i>él/ella</i>	<i>se</i>
Plural	1 <sup>a</sup>	<i>nosotros-as</i>	<i>nos</i>	<i>nosotros-as</i>	<i>nos</i>	
	2 <sup>a</sup>	<i>vosotros-as</i>	<i>os</i>	<i>vosotros-as</i>	<i>os</i>	
	2 <sup>a</sup>	<i>ustedes</i>	<i>los/las</i>	<i>les</i>	<i>ustedes</i>	<i>se</i>
	3 <sup>a</sup>	<i>ellos/ellas</i>	<i>los/las</i>	<i>les</i>	<i>ellos/ellas</i>	<i>se</i>

Fuente: elaboración propia a partir de Fernández Soriano (1999, pp. 1209-1273).

Sin embargo, el portugués brasileño actual presenta un contraste notable entre la norma estándar y la coloquial (Flores y Barbosa, 2014, p. 306). Así, la semejanza *normativa* —la que se comprueba en las mencionadas tablas entre el portugués escrito y el español— está disminuyendo a causa de dos movimientos contrarios que se pueden observar en el portugués

brasileño oral: por un lado, la disminución de los sujetos pronominales nulos (fenómeno al que en portugués se suelen referir como *sujeito pronominal preenchido*, “lleno”), debida a la reducción del paradigma flexional número-personal del verbo; por otro, el aumento de los objetos pronominales nulos, el llamado en portugués *apagamento*, “borradura”, de los pronombres clíticos (Cyrino, Duarte y Kato, 2000; Mattos e Silva, 2004, p. 120). A causa de la influencia interlingüística, esos dos movimientos opuestos de aumento y reducción (*preenchimento* y *apagamento*) están en el origen de los fenómenos que analizaremos a continuación en el español de los inmigrantes en contacto con el portugués: la mayor frecuencia de expresión del sujeto pronominal, la omisión de los pronombres clíticos, e incluso de forma indirecta, la sustitución del posesivo de 3ª persona por las formas *de él/ella/ellos/ellas*. Se tratará una última cuestión referente al uso de los pronombres: su posición con respecto al verbo, aspecto en el que también se observan asimetrías (Fanjul, 2014a) entre el español y el portugués.

También serán analizados otros rasgos sintácticos característicos del español de los inmigrantes; algunos relativamente frecuentes como las respuestas con repetición, los calcos estructurales o la omisión de *a*, y otros más esporádicos como el orden de palabras o el empleo de los tiempos verbales (v. tab. 5.4).

#### 5.1.5.3.1. La expresión del sujeto pronominal

La alternancia entre presencia y ausencia<sup>259</sup> del pronombre sujeto con verbos conjugados es uno de los principales puntos de variación tanto en español (Otheguy y Zentella, 2012, p. xiii) como en portugués (Carvalho y Besset, 2015, p. 276), y por tanto, un foco potencial de transferencia interlingüística y de convergencia (Carvalho, 2014, p. 279).

El uso pronominal en español está determinado por restricciones sintácticas, pragmáticas y discursivas que, a pesar de mostrarse en general más resistentes que el léxico, pueden experimentar una reestructuración como consecuencia del contacto lingüístico con una lengua, como el portugués brasileño, que tiende a evitar los sujetos nulos. El español, por su parte, tiende a favorecerlos (Silva-Corvalán, 2001, pp. 154-160) y continúa siendo una lengua prototípicamente *pro-drop*, igual que el portugués europeo<sup>260</sup>. De acuerdo con Shin y Montes-

<sup>259</sup> Otheguy y Zentella (2012) utilizan estos términos por considerarlos más simples y menos problemáticos que “sujeto nulo” y “sujeto pronominal explícito” (*overt pronoun*), los cuales, en su opinión postulan un nivel de abstracción inapropiado en análisis sociolingüísticos basados en el uso natural de la lengua (*ib.*, p. 9). En todo caso, dado que muchos de los autores consultados los utilizan, nos seguiremos sirviendo de ellos. La *Nueva gramática de la lengua española* (2009, p. 2547, 2555-2559) de la RAE, por su parte, distingue entre “sujetos expresos” y “tácitos”, aunque también utiliza en menor medida “sujeto nulo”.

<sup>260</sup> Como recoge Carvalho y Bessett (2015, p.281), las tasas de expresión del sujeto pronominal en Portugal son mucho más bajas que en Brasil y se sitúan en torno al 27 %, cifra comparable a las tasas españolas. Para una

Alcalá (2014, p. 86), en los corpus de español “típicamente se expresan los pronombres en los contextos variables entre un 20 y un 40 por ciento”. El portugués de Brasil, sin embargo, presenta unas tasas de expresión pronominal que oscilan entre el 56 % en Kalunga, Goiás (Ferreira, 2003<sup>261</sup>, citado por Carvalho y Besset, 2015, p. 281) y el 74 % en el habla culta de Rio de Janeiro (Duarte, 1995, pp. 19, 126), donde llega a alcanzar el 80% en un estudio posterior de la propia Duarte (2003, p. 116). Se aparta así, cada vez más, de lo que se podría considerar una lengua de sujeto nulo modélica y pierde el parámetro *pro-drop* (Soares da Silva, 2006, p. 45). Kato y Duarte (2014, pp. 2-3), consideran que se está configurando como una lengua “de sujeito nulo parcial” en la que los pronombres sujeto son átonos, cuasiclíticos. Los sujetos pronominales explícitos se han ido haciendo cada vez más frecuentes, aunque quedan, de hecho, en el portugués brasileño lo que ellas llaman “‘resíduos’ de sujeito nulo” (*ib.*, p. 4) en las construcciones impersonales que no admiten el pronombre expreso.

Ante la situación descrita en la que no parecen existir apenas dos comportamientos extremos y contrapuestos con relación al parámetro del sujeto nulo, Soares da Silva (*ib.*, pp. 58-59) propone situar las diferentes variedades mencionadas a lo largo de un continuo. La siguiente figura, 5.10, tomada del mismo autor (*ib.*, p. 59), muestra las lenguas y sus variedades según la gradación de sujetos nulos. Se observa, en suma, que las variedades estudiadas en nuestra investigación se sitúan precisamente en los extremos de la escala.

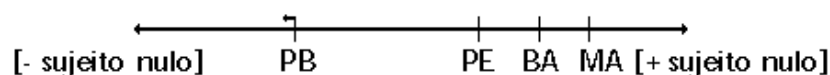


Fig. 5.10. Escala continua para el parámetro del sujeto nulo (Soares da Silva, 2006, p. 59). Nota: PB = portugués brasileño, PE = portugués europeo, BA = español de Buenos Aires, MA = español de Madrid.

En la práctica, lo expuesto significa que en español “la gran mayoría de los verbos —entre un 60 y un 80 por ciento— aparecen sin pronombre” (Shin y Montes-Alcalá, 2014, p. 86) por lo que los clíticos son más frecuentes que los pronombres tónicos; en portugués, por el contrario, son precisamente los tónicos los más frecuentes (tanto los pronombres rectos o nominativos como los oblicuos o preposicionales), dado el proceso de borradura (*apagamento*) por el que pasan los clíticos<sup>262</sup>.

comparación entre el portugués europeo y el brasileño en cuanto a los sujetos nulos, v. Barbosa, Kato y Duarte (2005).

<sup>261</sup> FERREIRA, C. C. (2003). *A Variação do Pronome Sujeito na Fala da Comunidade Kalunga*. Tesis doctoral inédita, Universidade de Brasília, Brasil.

<sup>262</sup> Por ejemplo, en la frase siguiente extraída del CPD “eu dou ele pra você” (19:Fic:Br:Peixoto:Chamada), aparecen tres pronombres tónicos, *eu* como sujeto, *ele* como objeto directo (se refiere a un alicate) y *para você* como objeto indirecto. La traducción más probable de esa frase al español sería: “te lo doy”, con dos pronombres átonos (*te* como objeto indirecto, sustituyendo a *para você* del portugués, y *lo*

Existe una amplia literatura sobre el fenómeno de la expresión del sujeto pronominal. Ha sido investigado en un número considerable de situaciones de contacto en las que una lengua permite el sujeto nulo y otra no, como es el caso del italiano y el griego con el inglés (Tsimpli *et al.*, 2004); del turco con el inglés y el holandés (Gürel y Yilmaz, 2013); o del estonio en contacto con el inglés (Kivik, 2010). No obstante, también existen estudios en los que las dos lenguas admiten el sujeto nulo. Es el caso de la investigación de Barnes (2010) sobre el contacto español-véneto en México y cuyos, en cierta forma, inesperados resultados —tasas de expresión pronominal más altas que en el español mexicano monolingüe— son atribuidos a un mecanismo de economía que, para aliviar la carga cognitiva del bilingüe, reduce las opciones sintácticas incluso cuando estas coinciden en las dos lenguas. Es decir, esta menor incidencia de los sujetos nulos podría no deberse a la interferencia de la L1, sino al propio bilingüismo (*ib.*, p. 14).

Prueba del interés que atrae el tema es el volumen organizado recientemente por Carvalho *et al.* (2015) en el que han reunido estudios sobre la expresión del pronombre sujeto en español en cuatro variedades de contacto (con el inglés, el maya, el catalán y el portugués) y otras cuatro monolingües (dominicana, colombiana, mexicana y peninsular)

Una de las situaciones que más atención ha acaparado es el español en contacto con el inglés, principalmente en Estados Unidos<sup>263</sup>. Se trata de trabajos como los de Cameron (1993), Cameron y Flores-Ferrán (2004), Flores-Ferrán (2004a, 2004b), Lipski (1996), Montrul (2004b), Otheguy y Zentella (2012) o Silva-Corvalán (1994, cap. 5), entre otros muchos, en los cuales se analiza la mayor frecuencia de los sujetos pronominales explícitos en el español de bilingües español-inglés como consecuencia de la influencia del inglés. Esta lengua se caracteriza como *non pro-drop* y exige la presencia de un sujeto explícito en casi todas las oraciones. Ese patrón podría transferirse al español de los bilingües teniendo como resultado “a gradual erosion of grammatical and pragmatic differences between null and overt pronouns”<sup>264</sup> (Lipski, 1996, p. 178), la cual fortalece la expresión del sujeto pronominal (Otheguy y Zentella, 2012, p. 168). Para estos autores los resultados permiten corroborar la hipótesis de que un mayor contacto con el inglés supone un incremento en el uso de pronombres. Flores-Ferrán (2004a, pp. 69-71), por su parte, considera insuficientes las evidencias encontradas para confirmar la

---

como objeto directo, en lugar del tónico *ele* del portugués) y ninguno tónico. En otra frase del mismo corpus observamos el *apagamento* o *borradura* de los clíticos mencionado más arriba: “E o próximo romance ele entrega para o mês” (19N:Br:Cur), cuya traducción en español podría ser “Y la próxima novela la entrega el mes que viene”, donde aparece un pronombre átono *la* referido a la novela, ausente este en portugués, lengua en la que, sin embargo, sí se expresa el sujeto mediante un pronombre tónico, *ele*. En ambos casos, nada excepcionales por otra parte, en portugués solo aparecen pronombres tónicos y en español solo átonos.

<sup>263</sup> No obstante, también existen estudios en el Reino Unido como los de Cazzoli-Goeta *et al.* (2010) o Cazzoli-Goeta y Young-Scholten (2011).

<sup>264</sup> “una erosión gradual de las diferencias pragmáticas entre pronombres nulos y expresos”.

correlación entre el uso de sujetos pronominales explícitos y el contacto con el inglés, a pesar de ser más alta la frecuencia de expresión del sujeto pronominal entre los nacidos en Nueva York. Los emigrantes puertorriqueños de primera generación, sin embargo, presentan patrones y frecuencias de expresión en todo similares a los recogidos en el propio Puerto Rico, resultado este semejante al del presente estudio.

En cuanto a la combinación de lenguas de la que nos ocupamos aquí, son pocas las investigaciones realizadas (Carvalho y Besset, 2015, p. 283). Español y portugués han sido estudiados de forma contrastiva por Soares da Silva (2006) y Posio (2012a, p. 9; 2013). Por lo que se refiere a las situaciones de contacto, uno de los primeros en interesarse por la relación entre el portugués brasileño y el español uruguayo fue Elizaincín (1992) que analiza el uso de los pronombres con entidades inanimadas en el español de Uruguay (*id.* 1995). Es también en esa frontera donde se centran los estudios de Carvalho (2014, pp. 279-282) sobre expresión del pronombre sujeto en el español en contacto con el portugués de Brasil (Carvalho y Child, 2011) y en bilingües español-portugués (Carvalho y Besset, 2015). Como veremos a continuación, sus resultados son coincidentes con los nuestros ya que no encontró en las tasas de expresión del sujeto pronominal del español uruguayo fronterizo diferencias significativas con respecto a las variedades monolingües vecinas de español, lo cual contradice la hipótesis de influencia interlingüística y convergencia hacia el portugués (*ib.* p. 302; Carvalho, 2014, pp. 280-281). Por último, la investigación de Santos (2013) se centra precisamente en el análisis del parámetro del sujeto nulo en la L1 de diez inmigrantes españoles en Brasil. Sus resultados constatan la pérdida de las restricciones de énfasis, contraste o desambiguación y el consecuente aumento de los sujetos pronominales, que atribuye a la interferencia del portugués.

En el portugués brasileño actual<sup>265</sup>, con la expansión de *você/s* (2ª persona informal con formas verbales de 3ª persona, a expensas de *tu* y *vós*) y *a gente* (1ª persona del plural con formas verbales también de 3ª persona del singular, a expensas de *nós*)<sup>266</sup> como pronombres personales y con la reducción del uso de *tu* y *vós* (equivalentes etimológicos de “tú” y “vosotros”), la 3ª persona verbal se generaliza (Kato y Duarte, 2014, pp. 2-3). La tabla 5.15 muestra la evolución del paradigma verbal brasileño<sup>267</sup>. En el s. XIX, con seis morfemas distintivos, el portugués se comportaba como una lengua *pro-drop*. En la primera mitad del s.

---

<sup>265</sup> Sobre los pronombres en portugués ver Kato y Negrão (2000), Perini (2002).

<sup>266</sup> Lara Bermejo (2015) atestigua una expansión de ambas formas también en Portugal; cf. Posio (2013, p. 287; 2012b).

<sup>267</sup> Sobre los cambios ocurridos en el portugués brasileño v. Lucchesi (2009). Defiende la tesis de que en el portugués brasileño han tenido lugar procesos de variación y cambio inducidos por el contacto con lenguas africanas, y difundidos por transmisión lingüística irregular. Los efectos del contacto son, en su opinión, más visibles en la concordancia nominal y verbal (*ib.*, pp. 27-33).

XX la morfología empieza a reducirse y ya se observaban dos sincretismos (en la 2ª y 3ª del singular y en las mismas del plural). Finalmente, en la segunda mitad del siglo XX, el sincretismo llega a alcanzar a todas las personas, excepto la 1ª singular<sup>268</sup>; cuanto más reducida es la flexión verbal, más necesario se hace el uso del sujeto pronominal. Como consecuencia de ello, el portugués de Brasil, especialmente el hablado, presenta una tendencia marcada a la expresión del sujeto pronominal y se aproxima a las lenguas *non-pro-drop* que no permiten el sujeto nulo (Duarte, 2003). Barbosa *et al.* (2005, p. 6) muestran, a partir de los datos de Duarte (1993), la evolución de los porcentajes de expresión del sujeto pronominal en el portugués brasileño oral que aumenta de forma notable desde el 20 % de 1845, hasta el 74 % registrado en 1992.

**Tabla 5.15**

*Evolución de los pronombres nominativos y del paradigma flexional del verbo en el portugués de Brasil.*

Persona		Siglo XIX	Siglo XX/1	Siglo XX/2
Singular	1ª	(eu) <i>falo</i>	(eu) <i>falo</i>	(eu) <i>falo</i>
	2ª	(tu) <i>falas</i> / (você) <i>fala</i>	você <i>fala</i>	tu <i>fala</i> / você <i>fala</i>
	3ª	(ele) <i>fala</i>	ele <i>fala</i>	ele <i>fala</i>
Plural	1ª	(nós) <i>falamos</i>	(nós) <i>falamos</i>	(nós) <i>falamos</i> / a gente <i>fala</i>
	2ª	(vós) <i>falais</i>	vocês <i>falam</i>	vocês <i>fala(m)</i>
	3ª	(eles) <i>falam</i>	eles <i>falam</i>	eles <i>fala(m)</i>

Nota: entre paréntesis los elementos omitidos con frecuencia (los pronombres sujeto preferencialmente nulos del siglo XIX y la m final marca de plural en la 3ª persona). Fuente: adaptado de Soares da Silva (2006, p. 49) y Kato y Duarte (2014, p. 3).

Dado que, como se apuntaba anteriormente, el portugués brasileño no ha perdido totalmente el parámetro *pro-drop* y continúa siendo una lengua de sujeto nulo, si bien parcial, la expresión del pronombre sujeto, aún variable, está regulada según Kato y Duarte (2014, p. 17) por restricciones semánticas de referencialidad (Cyrino *et al.* 2000) y propiedades morfosintácticas; así,

quanto mais referencial é o sujeito maior a expectativa de um pronome expresso. ... tomando-se referencialidade como uma propriedade gradiente do mais específico para o menos específico, sendo os menos específicos aqueles itens não dotados do traço [+humano]. A restrição ao pronome expresso, postulada em Chomsky através do princípio “Evite pronome” para línguas de sujeito nulo, como o italiano, teria uma contraparte “Evite pronomes não-referenciais” para línguas de sujeito nulo parciais como o PB... (Kato y Duarte, 2014, p. 17).

<sup>268</sup> Es un fenómeno frecuente en el portugués brasileño hablado, especialmente entre personas con bajo nivel educativo, la pérdida de la marca de plural de las formas verbales de 3ª persona, especialmente en casos como *fala/falam* en los que la diferencia fonológica es mínima, apenas una *m* (Perini, 2002, pp. 503-505).

Es por ello que las construcciones impersonales no admiten el pronombre expreso. Además, al comportarse los pronombres sujeto portugueses como cuasi clíticos, pueden aparecer con otros adjuntos, lo cual favorecería su desaparición.

Como describe Luján (1999, pp. 1277-1283), en las lenguas con afijos diferenciados de persona y número son las propias desinencias verbales las que legitiman la omisión de los pronombres sujeto, cuyo

comportamiento se ajusta a las condiciones mínimas de la relación anafórica, y su denotación se opone a la del pronombre expresado, que denota énfasis. De este modo, la expresión/omisión del pronombre en español es funcionalmente idéntica al contraste tónico/átono del pronombre en otras lenguas” (*ib.*, p. 1311).

En español, por tanto, la expresión del pronombre no es un caso de alternancia libre. Hay casos en los que no es posible omitirlo: “cuando es complemento de preposición, de conjunción coordinante o de conjunción subordinante, ... En estos contextos el pronombre explícito es tan neutral o carente de énfasis como la ausencia de pronombre” (*ib.*, p. 1277).

De acuerdo con la NGRAE (p. 2984), la presencia o ausencia del sujeto pronominal “depende en español de factores relativos a la estructura informativa” y tiene interpretación distintiva o contrastiva (Luján, 1999, p. 1311). Así se omiten los sujetos preverbiales si son temáticos, pero no si son tema o tópico contrastivo. La expresión del pronombre sujeto está, pues, condicionada por reglas semántico-pragmáticas e indica cambio de sujeto (referencia disyuntiva/contrastiva), marca de énfasis o correferencia catafórica. De acuerdo con Luján (*ib.*, p. 1279),

[a]lgunos estudios han identificado un tipo de contexto donde el pronombre explícito da lugar a la interpretación obviativa (o de referencia disyuntiva, indicada por #) en relación con un antecedente respecto del cual el pronombre tácito, en cambio, puede tener lectura correferencial. ... Cuando (#él) trabaja, Juan no bebe. (él ≠ Juan; Ø = Juan)

También existen razones morfológicas para su expresión; es el caso de su utilización como estrategia de desambiguación de formas verbales sincréticas (1ª y 3ª persona del singular en el imperfecto y pluscuamperfecto de indicativo, el condicional simple y compuesto, y el subjuntivo, simple y compuesto). De hecho, en el Caribe y en Santiago de Chile los pronombres sujeto se expresan con mayor frecuencia que en otras variedades del español (Silva-Corvalán, 1997b, p. 123; 2001, p. 157). Este fenómeno ha sido relacionado con la elisión de la /s/ implosiva y la consiguiente convergencia de las tres formas del singular en el caso de tiempos verbales como los mencionados anteriormente (Fernández Soriano, 1999, p. 1236). La mayor



frecuencia de sujetos en estas áreas respondería así a una estrategia compensatoria de la información de número y persona perdida al elidir la /s/ de las desinencias verbales (Silva-Corvalán, 2001, p. 157).

Encontramos, por último, razones léxicas que inducen la expresión del pronombre, como acontece con el “pronombre *usted* que no se interpreta contrastivamente en los imperativos ... a diferencia del pronombre *tú*” (NGRAE, p. 2557). De acuerdo con la misma gramática (*ib.*) la diferencia se debe probablemente al origen no pronominal de *usted* que se comporta como otras formas de tratamiento con forma de grupo nominal (*Su Excelencia*, entre otras) y que tampoco tienen interpretación contrastiva con los imperativos. Por ejemplo, en el estudio de Enríquez (1984, p. 340) sobre el pronombre sujeto en el español hablado en Madrid, *usted* y *ustedes* son las formas con mayor frecuencia de uso (tasas de 73 y 80 por ciento respectivamente).

Como se adelantaba al comienzo del apartado, dadas las semejanzas en el sistema verbal y pronominal de las lenguas estudiadas, “susceptible to similar pragmatic, discourse, and syntactic constraints”<sup>269</sup> (Carvalho y Bessett, 2015, p. 277), el contacto puede hacer que las estructuras divergentes se abandonen y se generalicen las paralelas; se espera, por tanto, que por influencia del portugués el español de los inmigrantes comience a perder las restricciones semántico-pragmáticas que determinan la expresión del sujeto pronominal y que sus tasas de pronombres explícitos sean más elevadas que las de individuos sin contacto con el portugués.

Existen varias propuestas para explicar esa influencia. La primera es la que se basa en el principio de economía: abandonando las reglas divergentes y generalizando las paralelas, los bilingües consiguen reducir la carga de la memoria y facilitar el procesamiento lingüístico de dos lenguas, como prevé el principio de reducción de la redundancia de Seliger (1989) y los similares desarrollados por Sharwood Smith (1983a) y Silva-Corvalán (1994, 1995). La hipótesis de estos investigadores es que serán adoptadas las estructuras que supongan una mayor simplicidad de procesamiento, lo cual puede explicar el abandono de las restricciones semántico-pragmáticas que determinan la expresión del sujeto pronominal ante la *mayor simplicidad* de la expresión generalizada hacia la que tiende el portugués brasileño actual (Duarte, 1995, pp. 141-142).

Por su parte, Sorace (2000; 2011; Tsimpli *et al.*, 2004) plantea la hipótesis de la interfaz que propone explicar la mayor frecuencia de expresión del sujeto pronominal mediante la opcionalidad que se produce en las interfaces externas (syntax-pragmática, en este caso) debido a la atrición. Esto afecta a la distribución pragmático-discursiva de los sujetos explícitos

---

<sup>269</sup> “susceptible de similares restricciones pragmáticas, discursivas y sintácticas”.

y nulos. La mayor vulnerabilidad de las interfaces, tanto en la atrición como en la adquisición de L2, contrasta con la resistencia de los rasgos puramente sintácticos.

Gürel y Yilmaz (2013, pp. 40-41), sin embargo, cuestionan no solo la falta de una distinción teórica clara entre los fenómenos de interfaz y los puramente sintácticos, sino la propia existencia de estos últimos —“purely syntactic properties (given that such things exist)”<sup>270</sup> (Gürel, 2011, p. 40)—. En ese mismo sentido, Montrul (2011, p. 603) se interroga acerca de la indefinición de los conceptos que no permite saber cuál es la interfaz implicada en cada caso.

La investigación de Iverson (2012, pp. 133-135) demuestra que con respecto a la expresión del sujeto pronominal, el español de su informante presenta atrición de propiedades de la interfaz externa como prevé la hipótesis: en contextos neutros sin función discursiva (referencia disyuntiva/contrastiva, marca de énfasis, correferencia catafórica) el participante, a diferencia del grupo de control chileno que rechaza los pronombres expresos, acepta sujetos pronominales tanto expresos como nulos al igual que el grupo de control de portugués brasileño. No obstante, también evidencia atrición en propiedades internas y propiamente sintácticas como la pérdida del orden flexible de palabras del español.

El concepto de marcación (v. 3.4.1.) utilizado por Sorace (2000, pp. 722-724) para explicar la mayor presencia de pronombres sujeto en la L1 de italianos hablantes casi nativos de inglés, también puede ser aplicado a la situación estudiada aquí: el español presenta variación entre los sujetos nulos, opción marcada, y los sujetos pronominales explícitos, opción no marcada de acuerdo con Sorace (*ib.*). La prolongada exposición a una L2 como el portugués brasileño con preferencia por la opción no marcada (dada su alta frecuencia de expresión del pronombre sujeto), podría llevar a la desestabilización de la opción marcada en L1 y su sustitución por la no marcada en L2, la expresión del sujeto pronominal (cf. Seliger, 1996, p. 623).

### **Configuración del corpus de sujetos pronominales y verbos**

Con el objetivo de determinar la frecuencia de los sujetos pronominales explícitos en el habla de los inmigrantes, se realizó un análisis cuantitativo de los pronombres sujeto expresados en extractos de mil palabras de las entrevistas del corpus (Schmid, 2011a, pp. 41-42). Para establecer una comparación con hablantes españoles en situación monolingüe sin contacto con el portugués, fueron utilizados los fragmentos de mil palabras de las veinte entrevistas del

---

<sup>270</sup> “propiedades puramente sintácticas (dando por supuesto que tal cosa exista)”.

corpus PRESEEA (2014-) seleccionadas como grupo de control nativo (v. 4.6. y tabs. 4.6 y 4.7).

El objetivo era calcular las tasas de expresión pronominal; para ello se extrajeron de las muestras de habla todas las ocurrencias de pronombres sujeto y de verbos de forma personal en lo que Otheguy y Zentella (2007, p. 278) denominan *entornos lingüísticos calificados*. Se trata de aquellos contextos “sintácticos o semánticos caracterizados por una *gran posibilidad* de alternancia entre la presencia y la ausencia del pronombre, o sea, caracterizados por un alto grado de variabilidad entre la aparición del pronombre explícito y el pronombre nulo” (*ib.*). Se eliminaron todos los verbos en contornos con *poca posibilidad de alternancia*, esto es, contextos en los que los pronombres sujeto aparecen con muy escasa frecuencia. Seguimos aquí la detallada lista de los contextos de variabilidad de pronombres sujeto del estudio de Otheguy y Zentella (2012, pp. 231-248) sobre el español de Nueva York. Se incluyeron, por tanto, los siguientes casos:

- verbos cuyos sujetos se refieren a entidades animadas (ej.: “**él** hablaba en portugués con/ con mi hijo” [P19mil]<sup>271</sup>);
- verbos en imperativo (ej.: “«oye, tráeme un café»” [P19mil]);
- *ser* y *estar* cuando son copulativos, no cuando son existenciales (ej.: “soy español y continuaré español hasta morir” [P18mil]; “Estuve unos veinte, veinte y pocos días” [P18mil]);
- *gustar*, cuya estructura en portugués difiere de la española: “eu gosto disso” = “me gusta eso”, donde el pronombre sujeto portugués *eu* = *yo* se corresponde en español con un clítico de objeto indirecto *me* (ej.: “**yo** \* gusto” [P10mil]);
- verbos con referentes impersonales —en segunda persona del singular o tercera del plural— (ej.: “como estás muy lia(d)o de tiempo” [P6mil]);
- verbos en frases hechas en las que hay variación —los casos incluidos son *digo* (*yo*) (para expresar una opinión no compartida), (*tú me*) *entiendes*, (*ud. me*) *entiende*, *figúrate* (*tú*), *fíjate* (*tú*), *imagínate* (*tú*), (*yo*) *no sé*, (*tú*) *te das cuenta*, (*tú*) *ves*—;
- verbos separados de sus sujetos por incisos o frases explicativas (ej.: “**Yo** ¿? al final pues hombre no me recuerdo” [P6mil]);

---

<sup>271</sup> Todos los ejemplos están extraídos de nuestro corpus. Entre corchetes, la letra P seguida por un número del uno al veinte hace referencia al participante y, a continuación, la palabra *mil* indica que se trata del fragmento de mil palabras seleccionado en cada entrevista. Los verbos y pronombres incluidos aparecen destacados: subrayados los verbos y en negrita los pronombres.

- verbos en tematizaciones nominales (ej.: “Los catequistas, **ellos** tenían/ tenían que ver donde **yo** podía ser útil” [P15mil]);
- verbos con pronombres dislocados a la izquierda, los cuales se excluyen (ej.: “Entonces yo <.> cuando casé la hija, **yo** ya tenía como un pacto hecho con el Señor” [P15mil]; “y vosotros, ¿votáis en un hombre que se declara ladrón antes de llegar al cargo?” [P13mil]);
- verbos cuyos sujetos son pronombres modificados por frases nominales (ej.: “No, él <e> mi marido trabajaba en la embajada” [P19mil]);
- segundo verbo y subsiguientes en oraciones coordinadas con un primer sujeto nominal (ej.: “mis nietos entienden y están estudiando español” [P9mil]);
- verbos en segunda posición o subsiguientes en listas de verbos (ej.: “mis primos juegan en la calle, salen a la calle a jugar, corren en el barrio, se encuentran con los amigos, van a la playa tranquilamente” [P7mil]);
- verbos en oraciones sustantivas de complemento o argumento (ej.: “**nosotros** decimos que hablan mal” [P6mil]);
- verbos en oraciones adjetivas, excepto cuando el relativo es el sujeto (ej.: “la primera percepción que/ que tuve” [P7mil]);
- verbos en oraciones subordinadas (ej.: “las españolas se quejan más porque están acostumbradas a/ al callejeo” [P7mil]).

A continuación, se enumeran los criterios de exclusión:

- infinitivos, gerundios y participios, excepto cuando aparecen con un auxiliar en formas compuestas (ej.: “Sí, de vacaciones, a pasar quince días, veinte días, nunca viviendo, pero ya había venido” [P19mil]);
- usos existenciales de *ser*, *haber* y *hacer* (ej.: “luego hay otra cosa” [P6mil]);
- verbos cuyo sujeto es un pronombre demostrativo u otro pronombre no personal (ej.: “eso está claro” [P6mil]; “este era español” [P9mil]); también se excluyen los verbos con *se* impersonal (ej.: “se va un domingo a las misas de la parroquia y se hace un anuncio” [P12mil]);
- verbos cuyo sujeto es una frase nominal (ej.: “mi madre fue a/ a casa de sus padres” [P6mil]);
- verbos cuyo sujeto es inanimado, a menos que aparezcan con un pronombre (ej.: “bueno pues todas estas cosas, pues tienen su valor” [P7mil]);
- verbos en singular cuyo sujeto es un colectivo o un genérico (ej.: “«es que la sociedad acepta». [...] Acepta/ acepta los hombres corruptos” [P13mil]);

- verbos cuyo sujeto es un periodo de tiempo o se refieren a condiciones meteorológicas (ej.: “en una época en la que hacía un tiempo muy malo” [P20mil]);
- verbos cuyo sujeto es *cada uno* (ej.: “cada un trae un kilo de harina” [P9mil]);
- verbo ser en oraciones copulativas enfáticas u hendidas (ej.: “un cierto perfil, <eee> pues eso de emprendedor y tal, que era yo” [P20mil]);
- verbos en frases hechas en las que no hay variación porque el pronombre sujeto no aparece nunca o aparece siempre —los casos excluidos son *digo* (con valor de rectificación), *digamos*, *en eso estamos*, *mira*, *o sea*, *pongamos*, *pues mira*, *que yo sepa*, *qué sé yo*, *qué va*, *quién sabe*, *quieras que no*, *te digo/voy a decir la verdad*, *vamos*, *vamos a ver*, *vaya*, *venga*, *yo qué sé*— (ej.: “O sea, esa es la verdad” [P6mil]);
- segundo verbo y subsiguientes en oraciones coordinadas con un primer sujeto pronominal (ej.: “**yo** cierro los ojos y me acuerdo” [P8mil]);
- sujetos pronominales de verbos omitidos (ej.: “Yo <no/ no/ no>” [P8mil]);
- verbos cuyo sujeto es un indefinido como *alguien* o *nadie* (ej.: “no salía nadie” [P7mil]);
- verbos cuyo sujeto son varios pronombres coordinados (ej.: “él y yo hablamos en español” [P19mil]);
- verbos en oraciones adjetivas cuando el relativo es el sujeto y cuando no tienen antecedente (ej.: “una profesora que da<aa> clases” [P6mil]; “la que es juez en X” [P6mil]).

Por lo que se refiere a los pronombres, solo se incluyeron las ocurrencias que cumplieran el requerimiento básico: estar asociado a un verbo conjugado del cual sea el sujeto (Otheguy y Zentella, 2012, p. 55). De acuerdo con el modelo presentado por estos autores, también se contabilizaron los pronombres referidos a entes inanimados (ej.: “ella [Brasilia] se inauguró en abril y yo vine en ... mayo o junio me parece” [P18mil]). Se excluyeron las siguientes ocurrencias (*ib.*, pp. 55-59):

- pronombres que no son sujeto de un verbo (ej.: “Y para ellas también, claro, es una identidad, claro” [P4mil]);
- sujetos pronominales de verbos omitidos (ej.: “Yo <no/ no/ no>” [P8mil]);
- pronombres sujeto de falsos comienzos (ej.: “para mí eh, yo# es mi opinión, son lenguas tan similares” [P6mil]);
- pronombres dislocados a la izquierda (“Yo mi raza no la niego” [P8mil]).

## Resultados: tasas pronominales

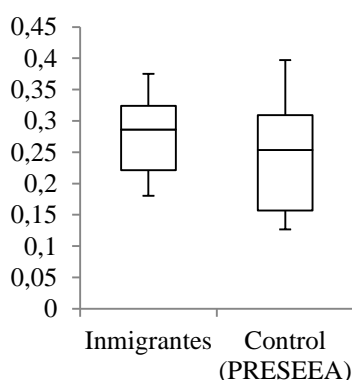
Una vez extraídas todas las ocurrencias de pronombres sujeto y de verbos de forma personal en los entornos lingüísticos con posibilidad de alternancia (Otheguy y Zentella, 2007, p. 278), se procedió a efectuar el cálculo de las tasas de expresión pronominal por medio del cociente entre el número de pronombres sujeto explícitos y el número de verbos. El resultado nos indica el porcentaje de expresión del sujeto pronominal en los fragmentos de mil palabras de los inmigrantes y del grupo de control. Como nos presenta la tabla 5.16, la media de expresión pronominal entre los inmigrantes participantes en esta investigación es del 28 %, ligeramente superior a la media del grupo de control, 24%. El coeficiente de variación, sin embargo, es más bajo en el grupo experimental, lo que indica una mayor homogeneidad de este.

**Tabla 5.16**

*Comparación de las medidas de síntesis de la tasa de expresión del sujeto pronominal en los inmigrantes españoles de Brasilia y el grupo de control (PRESEEA, 2014-).*

Tasa de expresión pronominal	Inmigrantes españoles en Brasilia	Grupo de control (PRESEEA)
Media	0,28	0,24
Desv/t	0,06	0,09
Coef/v	0,21	0,36
Mínimo	0,18	0,13
Máximo	0,38	0,40

El gráfico de cajas 5.11 confirma lo observado en la tabla anterior y nos muestra que la variabilidad es mayor en el grupo de control que entre los inmigrantes. Ninguno de los dos grupos se adapta a una distribución normal. El test de Wilcoxon/Mann-Whitney no evidenció diferencias significativas entre los dos grupos dados los muchos empates entre ambos. En cuanto al test de Spearman, la tasa de expresión pronominal no presentó correlación con ninguna de las demás variables analizadas.



*Fig. 5.11. Comparación de las tasas de expresión pronominal en los dos grupos: inmigrantes españoles en Brasilia y grupo de control del PRESEEA (2014-).*

Las medias de ambos grupos se encuentran en la parte inferior del rango de expresión de los pronombres sujeto en español en los contextos variables, el cual, según Shin y Montes-Alcalá (2014, p. 86), se sitúa entre el 20 y el 40 por ciento. En la siguiente tabla 5.17 se comparan los porcentajes de esta investigación con los que recoge Silva-Corvalán (1997a, p. 39; 1997b, p. 123; 2001, p. 158) a partir sus propias investigaciones sobre Los Ángeles y los estudios de Hochberg (1986)<sup>272</sup> para Boston, de Bentivoglio (1987)<sup>273</sup> para Caracas, de Cifuentes (1980-81)<sup>274</sup> para Santiago (todos ellos citados por Silva-Corvalán, 1997a, p. 39) y de Enríquez (1984) para Madrid. Sin embargo, como advierte la propia Silva-Corvalán (2001, p. 157), “esta comparación no es del todo fiable ... pues los estudios examinados no han incorporado los mismos factores, no han separado en todos los casos contextos obligatorios de los opcionales y se han propuesto diferentes preguntas”. En todo caso, y con las cautelas oportunas, nos permite observar las diferentes tendencias de las variedades en cuanto a la expresión del pronombre sujeto.

**Tabla 5.17**

*Porcentajes de expresión del sujeto pronominal en Brasilia (inmigrantes españoles), grupo de control (PRESEEA, 2014-), Los Ángeles (inmigrantes mexicanos), Boston (inmigrantes puertorriqueños), Caracas, Santiago de Chile y Madrid.*

	TOTAL		YO		NOSOTROS	
	N PRO / N VER	TASA PRO	N PRO / N VER	TASA PRO	N PRO / N VER	TASA PRO
BRASILIA	472/1716	28 %	352/906	39 %	23/203	11 %
CONTROL (PRESEEA)	358/1507	24 %	293/809	36 %	17/198	9 %
LOS ÁNGELES	260/754	35 %	108/258	42 %	13/81	16 %
BOSTON		37 %	573/1333	43 %	35/208	17 %
CARACAS (solo 1ª pers.)		40 %	329/721	46 %	28/171	16 %
SANTIAGO	1587/4182	38 %	752/2238	34 %	99/571	17 %
MADRID	4857/23 717	20 %	3249/10 185	32 %	253/2431	10%

Nota: N PRO=número de pronombres explícitos; N VER=número de verbos incluidos; TASA PRO=tasa de expresión pronominal. Elaboración propia a partir de los datos de esta investigación, de Silva-Corvalán (1997a, p. 39; 2001, p. 158) y de Enríquez (1984, p. 348) para Madrid.

Las tasas de nuestra investigación se sitúan claramente por debajo de las cifras de las ciudades americanas y ligeramente por encima de las de Madrid, resultados que se justifican por el origen español tanto de los inmigrantes como de los informantes seleccionados del PRESEEA (2014-). Podemos, pues, plantear la posibilidad de que la mayor frecuencia de

<sup>272</sup> HOCHBERG, J. G. (1986). “Functional compensation for /s/ deletion in Puerto Rican Spanish”. *Language*, 62, 609-621.

<sup>273</sup> BENTIVOGLIO, P. A. (1987). *Los sujetos pronominales de primera persona en el habla de Caracas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

<sup>274</sup> CIFUENTES, H. (1980/1981). “Presencia y ausencia del pronombre personal sujeto en el habla culta de Santiago de Chile”. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile. Homenaje a Ambrosio Rabanales*, 31, 743-752.

expresión de los pronombres sujeto, aunque pequeña, sea un indicio de tendencia de cambio en los patrones de uso de los mismos, lo cual supondría una cierta convergencia en dirección de las pautas del portugués brasileño.

Como se puede observar en la tabla 5.18, donde se comparan las tasas totales de expresión pronominal en español y portugués, las cifras del portugués —tanto las de Brasil, como las de Portugal en el estudio de Posio (2010)— superan largamente las del español, incluso las del español caribeño de República Dominicana.

**Tabla 5.18**

*Comparación de los porcentajes totales de expresión del sujeto pronominal en español y portugués.*

Español		Portugués	
Madrid	20 %	Portugal	22 %
España (COREC, Posio, 2010)	32 %	Portugal (corpus falado, Posio, 2010)	50 %
Frontera Uruguay-Brasil	25 %	Mozambique	28 %
<b>Control (PRESEEA)</b>	24 %	Frontera Uruguay-Brasil	46 %
<b>Inmigrantes Brasilia</b>	28 %	Brasil (Kalunga)	56 %
Buenos Aires	29 %	Brasil (Fortaleza)	60 %
República Dominicana	42 %	Angola (Teixeira, 2012)	65 %

Nota: elaboración propia a partir de los datos de esta investigación, de Enríquez (1984, p. 348) para Madrid, de Posio (2010, p. 816), de Teixeira (2012, p. 154) para Angola y el resto de Carvalho y Bessett (2015, pp. 287-288).

Este ligero incremento de los sujetos explícitos no produce estructuras agramaticales (Silva-Corvalán, 1995, p. 10). Se trata de interferencias indirectas que no suponen la incorporación de elementos de la L2, sino frecuencias de distribución diferentes (*ib.* p. 7).

Siguiendo a Seliger (1989, p. 173), esta tendencia podría ser interpretada como una manifestación del principio de reducción de la redundancia: es posible que la regla que determina la expresión/omisión del pronombre sujeto en español sea un poco más compleja y, como consecuencia de ello, esté comenzando a ser sustituida por la regla del portugués, tal vez un poco más simple y con una distribución mayor.

En cuanto a la distribución de los sujetos pronominales explícitos según la persona gramatical (v. tab. 5.19), se observa que la mayor frecuencia absoluta corresponde al pronombre *yo*, algo común también en otras variedades de español sin contacto. En opinión de Silva-Corvalán (1994, p. 163), se trata de “a consequence of the egocentric nature of verbal communication”<sup>275</sup>. Por otra parte, la situación comunicativa en la que se obtuvieron los datos lingüísticos, una entrevista semiestructurada que giraba fundamentalmente en torno a la vida y las experiencias del informante, también contribuye a elevar el número de usos de la 1ª persona

<sup>275</sup> “una consecuencia de la naturaleza egocéntrica de la comunicación verbal”.



singular. Por lo que se refiere a los porcentajes, el mayor es el de *usted*, aunque en números absolutos su frecuencia es muy baja (apenas nueve apariciones). Como se ha mencionado anteriormente, su origen no pronominal podría explicar la mayor expresión sin valor contrastivo.

**Tabla 5.19**

*Expresión del sujeto pronominal según la persona gramatical.*

PERSONA	Brasilia (Investigación)		Control (PRESEEA)		Los Ángeles (Silva-Corvalán)		P. Rico (Morales)	Andalucía (Ransom)	Madrid (Enríquez)
	P / V	Tasa P	P / V	Tasa P	P / V	Tasa P	Tasa P	Tasa P	Tasa P
<b>Yo</b>	352/906	39 %	293/809	36 %	225/532	42 %	47 %	50 %	32 %
<b>Tú</b>	21/156	13 %	10/152	7 %	34/109	31 %	37 %	21 %	26 %
<b>Usted</b>	9/22	41 %	14/36	39 %					73 %
<b>Él/Ella</b>	57/225	25 %	13/132	10 %	125/399	31 %	19 %	10 %	13 %
<b>Nosotros/as</b>	23/203	11 %	17/198	9 %	32/183	18 %	19 %	19 %	10 %
<b>Vosotros/as</b>	2/7	29 %	7/26	27 %					11 %
<b>Ellos/as</b>	8/197	4 %	4/126	3 %	57/312	18 %	18 %	9 %	14 %

Nota: P = número de pronombres explícitos; V = número de verbos incluidos; TASA P = tasa de expresión pronominal. No se incluye *ustedes* porque no hubo ninguna ocurrencia en nuestro corpus y Silva-Corvalán no lo incluye. Elaboración propia a partir de los datos de esta investigación, de Silva-Corvalán (1997b, p. 131; 2001, p. 166) y de Enríquez (1984, p. 348) para Madrid.

A continuación, ilustramos con algunos ejemplos el uso de los sujetos pronominales en las entrevistas del corpus<sup>276</sup>:

- (35) Y yo creo que fue bueno, yo al principio me irrité mucho porque *yo* estaba mucho más adelantada que mi hermana, pero después entendí que aquello me sirvió, primero pa(ra) tener compañía, y después pa(ra) aprender un poco mejor el portugués. Yo creo que por eso hablo bien el portugués. Pregunta, pregunta, que *yo* hablo mucho [P1-66-72].

Se observa en (35) el uso reiterado del pronombre de 1ª persona *yo*. Los pronombres en cursiva pueden ser interpretados como contrastivos —*yo* / *mi hermana*; (*tú*) *pregunta* / *yo hablo*—, no así los subrayados. Con respecto a estos últimos, acompañan a *creer*, verbo que, junto con *pensar*, como señala Posio (2011, pp. 796-797; 2013), es usado con sujeto pronominal más frecuentemente que otros. En su opinión, ello se debe a que *yo creo* / *yo pienso* se comportan como construcciones formulaicas en las que el pronombre se ha gramaticalizado en gran medida. Existen numerosos ejemplos en el corpus que apoyan tal interpretación. El siguiente, (36a), es uno de ellos: dos apariciones de *creer* con el pronombre expreso y un tercer

<sup>276</sup> En los ejemplos aparecen subrayados los pronombres que a nuestro modo de ver no cumplen las restricciones semántico-pragmáticas que determinan su expresión y en cursiva aquellos que consideramos sí lo hacen.

caso en el que una reparación evita el verbo que es sustituido por otra expresión de valor equivalente, *es mi opinión*.

- (36) a. Ahora, hablarlo, yo creo que es# <mm> hablarlo para<a># si<ii>/ si estudias y tienes tiempo yo creo que al final puedes mejorar y, de hecho, hablas bien el portugués, incluso en algunos casos yo he conocido gente que tiene muy poco/ muy poco acento. Pero no cabe la menor duda de que no se pierde nunca el acento. Es/ es# son lenguas tan# para mí eh, yo# es mi opinión, son lenguas tan similares que incluso hasta/ hasta# yo he observa(d)o en más de/ de sesenta palabras que usas del día a día, en el[sic] que son un castellano antiguo [P6-65-72].
- b. No/ no/ no *ella* siempre optimista/ siempre optimista, se estaba muriendo pero ella estaba feliz. ... Después tú notabas que *ella* estaba nerviosa, pero lo que ella quería hacer era tranquilizarte, porque *ella* por dentro ella tenía mucha angustia también. Incluso yo creo que en la vejez *ella* temblaba por eso. Había momentos que yo sentía que *ella* temblaba/, temblaba, pero ella no/ ella no daba el brazo a torcer, ella siempre nos ponía por delante [P1-168-175].

En (36b) el pronombre repetido es el de 3ª persona *ella*. Como en el caso anterior, los pronombres en cursiva tienen una función contrastiva con la 1ª persona y la 2ª inespecífica o genérica. Los subrayados, por su parte, son correferentes al sujeto de los verbos precedentes y su expresión no se adecua a las condiciones de topicalidad contrastiva consideradas necesarias para su expresión.

- (37) Yo te digo, que yo pagaba la gasolinera con/ con la... no más. O sea, yo trabajaba por amor al arte[P2-148].

Los subrayados de (37) son también correferentes al primer pronombre y su expresión no cumple función contrastiva.

- (38) Sí, sí, yo pienso que sí/, sí/, sí. Tú tienes que pensar que *él* no quiere matarte, él está nervioso porque no quiere que ¿? él/ él le ¿¿temblaba la pistola?? Entonces tú tienes que tener cuida(d)o, si tú sales corriendo y demás, *él* con los nervios te va a matar, pero él te va a matar si se pone nervioso y tal. En principio, él no quiere matarte. Tú tienes que pensar cuando ¿? no/ no quiere matar, *él* quiere robarte, él no te conoce. ¿? Él quiere robarte, está nervioso porque no/ no quiere que *tú* salgas# o que grites, que/ que venga la policía. Como *tú* des un grito ahí

te va a disparar de los nervios que *él* tiene. Él no quiere que le cojan, lo que él quiere es salir corriendo, y ¿? rápido ¿? entonces ¿? y pasa rápido ¿? y fuera. Entonces# y me hizo volver por/ por arriba, *él* entró en el *Conique*[L2] y me hizo volver por el hotel Nacional, con la entrada. *Él* entró en el *Conique*[L2] y él me hizo# “vaya para atrás, para subir”. Él no quiso que *yo* entrase en el *Conique*[L2] [P11-117-129].

En (38) el pronombre reiterado es el de 3ª persona *él*. Como sucedía antes, los pronombres en cursiva tienen una función contrastiva con la 1ª persona y la 2ª inespecífica o genérica. Los subrayados, por su parte, son correferentes al sujeto de los verbos precedentes y no cumplen las reglas de expresión.

- (39) a. Mira, que *yo* he estado hace unos# un poco de tiempo en Bolivia y cuando yo veía salir a la gente de la misa de la catedral, iban directamente ... [P12-221-223].
- b. Pero *ella* ya hizo todos los cursos en el Cervantes, ella<aa> habla prácticamente correctamente, ella ha viajado para España varias veces, ella mantiene correspondencia con los primos [P16-201-204].
- c. *Yo* no. Yo estoy#, a mí todavía me queda. Yo estoy# Yo voy a hacer el segundo. O sea, yo tengo en principio una perspectiva de corto plazo de cuatro años aquí. Yo estoy encantado aquí [P20-329-331].

En (39) se observan más usos correferenciales no habituales de los pronombres *yo* y *ella*.

Por último, se recogen cuatro casos en los que el pronombre *yo* aparece con el verbo gustar. Los ejemplos de (40) se interpretaron como una reparación o reformulación (señalada con #) marcada por una brevísima pausa (v. 5.1.4.). Aunque comprobarlo con nuestros datos es prácticamente imposible, podría tratarse de una interferencia corregida de la construcción portuguesa con sujeto personal y complemento de régimen *eu gosto de*; una vez enunciado el pronombre sujeto *yo* en lo que parecía iba a ser un calco en español de la estructura portuguesa, se reformula para ajustarla a la española: intransitiva con objeto indirecto para el argumento personal y sujeto gramatical pospuesto de carácter no personal (o, menos frecuentemente, personal), *me gusta algo*.

- (40) a. o sea, yo# me gustan las ciudades tamaño humano [P5-93].
- b. La cultura brasileña es/ es rica, yo# me gusta... [P11-215].
- c. Ahora yo# me gusta la cultura española [P15-168].

Elizaincín (2001, p. 6) constata el uso de construcciones idénticas en el español de frontera en contacto con el portugués brasileño en la zona de la cuenca del Plata, principalmente Uruguay, y sugiere esa misma interpretación:

El hablante duda muchas veces frente al uso de estos verbos, siendo frecuentes emisiones del tipo «yo... me parece», «yo... me gusta», etc. Este tipo de construcción, desde el punto de vista gramatical-discursivo, topicalizaciones, pueden ser consideradas, desde el punto de vista que estoy planteando, precisamente como indicios de interferencia del portugués en el español y, en consecuencia, una marcha hacia la convergencia gramatical.

En (41), sin embargo, no se repara, sino que se reproduce la primera parte de la construcción portuguesa en español, con el verbo en 1ª persona (*eu gosto...* = \**yo gusto...*) y continúa con una alternancia de código en la que el cuantificador y el complemento de régimen se expresan ya en portugués. Hay que puntualizar, no obstante, que se trata de P10, uno de los informantes con mayor nivel de atrición cuyo porcentaje de palabras en portugués es uno de los dos más altos de la muestra, 33 % (v. 4.5. y tab. 4.3).

(41) *yo gusto muito da cultura da Espanha*[L2] [P10-86].

Cazzoli-Goeta y Young-Scholten (2011) estudian esta misma cuestión dentro del tema más amplio de los argumentos no nominativos en posición inicial de la frase en el español en contacto con el inglés británico, lengua en la que los verbos equivalentes a *gustar*, *interesar*, *faltar*, *doler*, entre otros<sup>277</sup>, se construyen, como en portugués, con sujeto nominativo. Sus resultados muestran en el español de los inmigrantes una tendencia a la aparición de sujetos nominativos en lugar de los dativos a principio de frase. Lo interpretan como un cambio en la subcategorización de los verbos, lo cual, en su opinión, muestra que la atrición no se limita a la interfaz sintaxis-pragmática, sino que afecta a la sintaxis propiamente dicha (*ib.*, p. 222).

#### 5.1.5.3.2. La omisión de pronombres clíticos

Los clíticos de acusativo y de dativo presentan en español una gran variación<sup>278</sup> y, con frecuencia, intercambian sus funciones (NGRAE, p. 1179). Como vimos en las tablas 5.13 y 5.14 que abrían el apartado 5.1.5.3., dedicado al nivel sintáctico, también esta serie de pronombres átonos es muy semejante en español y portugués. Pero si en el caso de los pronombres tónicos sujeto el portugués brasileño opta cada vez más por una mayor expresión de los mismos, con los clíticos la tendencia es la contraria (Cyrino *et al.*, 2000, p. 55). Se

---

<sup>277</sup> Verbos intransitivos de afección o psicológicos, entre otros (NGRAE, pp. 2688-2689); también llamados *pseudo-impersonales* (Gutiérrez Ordóñez, 1999, pp. 1879-1880). V. Elvira (2004) para el desarrollo de la construcción biactancial estativa en español.

<sup>278</sup> Cf. Camacho y Sánchez (2002).

observa en esta lengua una clara propensión a la eliminación de los pronombres clíticos de 3ª persona, *o, a, os, as, lhe, lhes*<sup>279</sup>; algo que, en opinión de Schwenter y Silva (2002, p. 577), hace del portugués brasileño una lengua única entre las románicas, ya que permite objetos directos nulos allí donde las otras los requieren.

En el objeto directo, de acuerdo con el planteamiento de Cyrino *et al.* (2000, p. 72), cuando el referente es humano, como en (42), tiende a aparecer el pronombre tónico de 3ª persona, *ele, ela, eles, elas*, el también llamado *ele acusativo*.

(42) —Quando você encontrou Pedro?

—Eu encontrei ele<sup>280</sup> hoje. (ib.)

Cuando se trata de un referente no humano o de una oración, es decir, de baja referencialidad, no suele expresarse el pronombre clítico y tenemos, por tanto, un objeto nulo como en (43).

(43) —Onde você encontrou o carro?

—Eu encontrei Ø<sup>281</sup> na praia. (ib.)

Al igual que sucedía con los pronombres sujeto (v. 5.1.5.3.1.), es de nuevo la referencialidad la que regula la expresión de los clíticos de acusativo: la baja referencialidad de los objetos directos, que con frecuencia son no humanos u oraciones, explica la alta tasa de objetos nulos en el portugués de Brasil (Cyrino *et al.*, *ib.*)<sup>282</sup>.

Los dativos *lhe* y *lhes* también se usan muy poco en la lengua oral y se reemplazan por la preposición *para* seguida por los pronombres tónicos: “eu lhe entreguei o embrulho” se transforma en “eu entreguei o embrulho para ele” (Perini, 2002, p. 100). En resumen, los únicos clíticos que aún se usan son: *me, te* (como forma clítica de *você*), *nos* y el reflexivo *se* (*ib.*, p. 384). No obstante, como señalan Raso y Vale (2009, p. 81), los pronombres reflexivos,

<sup>279</sup> Remitimos a Perini (2002, pp. 97-101, 383-385, 533) donde se encuentra una descripción completa del sistema de clíticos del portugués brasileño; v. también Kato (1991) y Mattos e Silva (2004, p. 120).

<sup>280</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>281</sup> Se utiliza el símbolo de conjunto vacío, Ø, para indicar los objetos nulos.

<sup>282</sup> Schwenter y Silva (2002, p. 585) lo explican así: “the pattern revealed is this: null objects are permissible when the direct-object referent is [-animate] or [-specific], or both. The acceptability of an overt pronoun varies depending on these same features but an overt pronoun appears to be required, or at least comes closest to being required, only when the direct object is both [+animate] and [+specific]. Animacy and specificity, then work in tandem in BP to determine the surface form of direct objects”, (“el patrón que se revela es el siguiente: los objetos nulos son permisibles cuando el objeto directo referente es [-animado], [-específico] o ambas cosas. La aceptabilidad de un pronombre expreso varía dependiendo de las mismas características y parece ser obligatorio, o al menos está cerca de serlo, solo cuando el objeto directo es [+animado] y [+específico]. Por tanto, animacidad y especificidad actúan conjuntamente en el portugués brasileño para determinar la forma de superficie de los objetos directos”).

recíprocos y pseudorreflexivos también se encuentran en proceso de pérdida o reducción de su uso, especialmente en la lengua oral de algunas regiones.

En español, por el contrario, el “elemento pronominal nulo o tácito” (NGRAE, p. 2598) está restringido a contextos indefinidos, en complementos directos plurales o no contables sin determinante:

resulta natural responder *No traje* a la pregunta *¿Trajiste dinero?*, o *No tengo* a la pregunta *¿Tienes sellos?* ... Se contestaría, en cambio, preferiblemente *No lo he traído* a la pregunta *¿Has traído el dinero?*, y *No los tengo* a la pregunta *¿Tienes los sellos?* (*ib.*, pp. 2598-2599).

Se trata, por tanto, según la NGRAE (*ib.*), de contextos de interpretación inespecífica, la cual también determina la no sustitución pronominal de complementos directos con determinante indefinido, como podemos observar en el siguiente ejemplo de Schwenter (2006<sup>283</sup>, p. 27, citado por Gómez Seibane, 2011, p. 261): “Fui a la tienda a comprar una revista pero no *la* [+esp] / Ø [-esp] tenían”. No obstante, los antecedentes definidos e inespecíficos admiten asimismo la sustitución pronominal como muestra este otro ejemplo: “En la biblioteca de la Universidad, hay que dejar el libro en la mesa después de usarlo” (NGRAE, p. 1135).

Algunas variedades del español permiten la omisión de los pronombres en los complementos directos inanimados. Se trata del español en contacto con lenguas que no poseen pronombres clíticos como el quecha, el guaraní paraguayo y el vasco<sup>284</sup>. Los pronombres de dativo, sin embargo, no son nunca omitidos (Fernández Soriano, 1999, p. 1355).

El portugués brasileño y su clara tendencia al objeto nulo, puede producir efectos interlingüísticos similares en el español u otras lenguas en contacto con él. La investigación de Iverson (2012, p. 135) muestra la pérdida de las restricciones sintácticas para la aparición de objetos nulos en el español de su participante tras veinticinco años en Brasil.

Asimismo, existe un proyecto dirigido por Raso (Ferrari, 2010, p. 11; Raso y Vale, 2009) sobre la erosión de los pronombres clíticos del italiano/L1 en contacto con el portugués de Brasil. Como señala Ferrari (*ib.*, pp. 27-30), el italiano posee un sistema de clíticos muy complejo y, al contrario de lo que sucede en el portugués brasileño, los acusativos *lo*, *la*, *li*, *le*, son más frecuentes en la lengua oral que en la escrita; de hecho, en el italiano actual se da una

---

<sup>283</sup> SCHWENTER, S. A. (2006). “Null Objects across South America”. En Timothy L. Face y Carol A. Klee (Eds.), *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 23-36). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

<sup>284</sup> Sobre los objetos nulos en el castellano del País Vasco remitimos a Gómez Seibane (2011) y Landa y Franco (1992).

elevada frecuencia de uso de los clíticos (Berreta, 1985<sup>285</sup>, citado por Ferrari, 2010, pp. 29-30). Sus resultados evidencian erosión y una reducción general de los clíticos usados por inmigrantes italianos en Brasil comparados con corpus de monolingües italianos. De acuerdo con Ferrari (2010, p. 98), “enquanto os estudos de Raso e Vale tinham advertido uma redução de 33,8% no uso dos clíticos na fala dos informantes sujeitos a erosão, no presente estudo a redução total é de 37,22%”. Raso y Vale (2009, p. 91), por su parte, cuestionan el peso de la interferencia de la L2 como causa fundamental y proponen como explicación alternativa la tendencia a la simplicidad debida a la falta de uso de la L1.

Asimismo, ha sido estudiado el uso de los clíticos en el español en contacto con el inglés, lengua que no posee ese tipo de pronombres átonos y que, por lo tanto, podría favorecer la pérdida de la categoría en la lengua minoritaria de contacto. El artículo de Gutiérrez y Silva-Corvalán (1993) analiza dos aspectos del uso pronominal de bilingües México-americanos en Los Ángeles que también examinaremos en nuestro trabajo: la omisión y la posición de los clíticos. Por lo que refiere al primer asunto, que es el tema de este apartado, sus resultados muestran un porcentaje de omisión muy reducido y significativo apenas en la segunda y tercera generación. Los clíticos más afectados son los reflexivos, ya que estas construcciones en español presentan mayor diferencia de sus equivalentes en inglés que las de dativo o acusativo. Estas observaciones demuestran, en opinión de los autores, “la gran fuerza de permanencia que tiene este sistema dentro de la gramática de la lengua” (*ib.*, p. 215), el cual “se mantiene impermeable a posibles influencias que pudieran tener origen en un proceso de transferencia desde el inglés” (*ib.*, p. 219). En el caso de los dativos no argumentales, “clíticos de tipo afectivo” (de interés, ético, aspectual o concordado), consideran que la pérdida puede indicar que se encuentran en proceso de simplificación (*ib.*, p. 215).

En el análisis de nuestro corpus se detectaron apenas diecisiete omisiones de clíticos, de las cuales dos son sustituciones. Eso supone tan solo un 3 % de los desvíos interlingüales analizados, un número muy pequeño que está, en cierta forma, en línea con los bajos porcentajes encontrados por Gutiérrez y Silva-Corvalán (*ib.*). La tipología de los omitidos, sin embargo, difiere por completo al tratarse de otra lengua de contacto, el portugués brasileño. Todas las omisiones excepto una (de un pseudorreflexivo) son de pronombres átonos acusativos de 3ª persona, catorce con referente inanimado y únicamente dos animados. Los siguientes ejemplos ilustran lo descrito:

---

<sup>285</sup> BERRETTA M. (1985). “I pronomi clitici nell’italiano parlato”. En Günter Holtus y Edgar Radtke (Orgs.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart* (pp. 185-504). Tübingen: Narr.

(44) a. —[I] ¿Tú conoces X?

—\*<sup>286</sup> Conozco, pero no<oo> sé llegar. [P1-273].

b. se han quejado mucho de/ de Brasilia como ciudad para vivir en ella y, yo siempre digo lo mismo, cuando os vayáis, \* echaréis de menos [P7-177].

c. se les convoca a un retiro, nosotros \* llamamos convivencia[12E78],

d. ellos \* llaman... la Pachamama [P12-234].

e. No, yo \* considero importante, sí[P13-255].

f. conocí a mi marido, \* conocí en el baile [P8-403].

Esta casuística se corresponde con el patrón de omisiones del portugués brasileño mencionado más arriba: los clíticos de acusativo han caído en desuso en la lengua oral; cuando el referente es no humano se da el objeto nulo y cuando el referente es humano puede aparecer el pronombre tónico de 3ª persona —aunque en (44f) el objeto nulo tiene antecedente humano— como de hecho sucede en uno de los ejemplos de sustitución del corpus:

(45) depués yo te \* ensíño *ela*[L2] [P9-30-31].

Apreciamos en (45) una reproducción de la construcción portuguesa, con el pronombre sujeto y el dativo de 2ª persona expresos y el acusativo preverbal omitido y sustituido en una mezcla de código (muy frecuente en esta participante) por un pronombre tónico de 3ª persona en posición posverbal. No es extraño que el único caso de sustitución de un pronombre átono por uno tónico se dé en uno de los participantes con mayor nivel de atrición, mayor número de palabras en L2 en la entrevista, 33,8 % (v. 4.5.), y mayor índice de acento extranjero (v. 5.1.2.).

(46) España quedó número uno en la comida en el mundo entero, ¿\* sabía de eso? [P14- 269].

En (46) aparece el segundo caso de sustitución que es en realidad una transformación del verbo saber en intransitivo con un complemento introducido por *de*, construcción posible en español, pero mucho menos frecuente que en portugués: en el CED *sabía de eso* no aparece, de *sabía* + complemento con *de* hay 5 ejemplos y de *lo sabía*, sin embargo, 50 apariciones. En el CPD las frecuencias son las contrarias: 26 casos de *sabia disso*, pero ninguno de uso transitivo (*o sabia o sabia isso*).

(47) Pues los hijos \* fueron casando. Y cuando<oo> se casó la última hija... [P15-43-44].

---

<sup>286</sup> Como se mostró en 4.4.3., en nuestro corpus las omisiones se señalan por medio de un asterisco.



Por último, en (47) vemos el único pronombre reflexivo omitido. Se trata, en realidad, de un elemento caracterizador del verbo pronominal *casarse*, mayoritario en el español de España (en el CORPES ningún caso de uso intransitivo no pronominal, al igual que en el CED, frente a 150 pronominales); no obstante, en la zona noroccidental de España y en algunos países americanos se usa la variante intransitiva no pronominal (NGRAE, p. 3110). La participante, que, si bien nacida precisamente en el País Vasco, ha pasado la mayor parte de su vida en otras regiones y en Madrid, oscila entre el primer uso intransitivo sin pronombre y el segundo pronominal. Nos inclinamos a pensar que la influencia de la L2 empieza a actuar sobre la L1 de la participante, ya que el portugués es una de las lenguas románicas que “posee mayor número de verbos medios no pronominales” (*ib.*).

De nuevo aquí parece funcionar el principio de economía propuesto por Seliger (1989), Sharwood Smith (1983a) y Silva-Corvalán (1994, 1995): la omisión de los clíticos españoles de 3ª persona, con sus *complicadas* distinciones de caso (acusativos, dativos), y su eventual sustitución por pronombres tónicos supone adoptar la regla más fácil, la del portugués brasileño.

#### 5.1.5.3.3. La posición de los pronombres

El tercer asunto relacionado con los pronombres es su posición con respecto al verbo. En el portugués brasileño actual existe una marcada preferencia en la lengua oral por la proclisis, utilizada de modo generalizado con las formas conjugadas, incluidos los imperativos, y las no conjugadas, como podemos comprobar en los siguientes ejemplos de Perini (2002, pp. 387-388), a-d, y Petrolini (2008, p. 4), e y f<sup>287</sup>:

- (48) a. Me empresta esse livro, por favor.  
 b. Ele vai nos levar até o aeroporto.  
 c. Seu filho tem se sentido mal.  
 d. O médico me receitou esses comprimidos.  
 e. Me olhando desse jeito, você não vai conseguir nada.  
 f. Ana disse, ontem, que vê-lo é sempre um prazer.

En (48a) y (48b) se observa que el portugués brasileño oral acepta de forma extensiva los clíticos a comienzo de frase, posición no permitida en la norma escrita y en el caso de los acusativos *o, a, os, as*, los cuales, en opinión de Petrolini (*ib.*), parecen suponer una “excepción

---

<sup>287</sup> Subrayados en el original.

a esa fuerte tendencia a la proclisis” (48f)<sup>288</sup>. Asimismo, en el caso de los tiempos compuestos se prefiere mayoritariamente anteponerlos al participio (48c).

Esta tendencia a la proclisis lo aproxima al español que también la prefiere, pero con algunas excepciones que son las que marcan las asimetrías de las que habla Fanjul (2014a). En esta lengua las formas pronominales de la serie átona se anteponen a las formas personales, mientras que se posponen a los verbos en infinitivo, gerundio o imperativo afirmativo; y el participio nunca admite la adjunción de clíticos. Los siguientes ejemplos de Fernández Soriano (1999, p. 1261) muestran los casos mencionados:

- (49) a. Lo<sup>289</sup> {admiro/admiré/admiraré/admiraba} mucho.  
b. No es bueno admirarlo tanto.  
c. Admirándolo tanto no consigues nada.  
d. Admírenlo ustedes también (cf. no lo admiren).  
e. \*He admirádo lo mucho<sup>290</sup> [cf. lo he admirado mucho].

La enclisis de los átonos con infinitivo y gerundio en español supone la principal área de discrepancia con el portugués. Estas formas no finitas forman con verbos finitos estructuras complejas que tienen la peculiaridad de permitir al hablante seleccionar la posición del clítico: después de la forma no personal —a la que lógicamente pertenecen (*ib.*, p. 1262)— o antes del verbo conjugado o auxiliar, que al ser el soporte de la flexión que caracteriza a todo el conjunto hace que la anteposición o subida del pronombre átono sea posible. Sirvan como ejemplo las siguientes frases de la NGRAE (pp. 1233-1235):

- (50) a. Debo hacerlo<sup>291</sup> ~ Lo debo hacer.  
b. Sigo pensándomelo ~ Me lo sigo pensando.  
c. Quisiera poder seguir leyéndolo ~ Quisiera poder seguirlo leyendo ~  
Quisiera poderlo seguir leyendo ~ Lo quisiera poder seguir leyendo.

Se trata de perífrasis verbales de infinitivo (50a) y gerundio (50b), en las que los conglomerados de clíticos actúan como un bloque y no se puede, por tanto, anteponer solo un pronombre (50b). Dado que los auxiliares de las perífrasis pueden encadenarse, son posibles

---

<sup>288</sup> De cualquier forma, es necesario recordar que, como describe Perini (2002, p. 384) y se mencionó en el apartado anterior, 5.1.5.3.2, los clíticos de acusativo de 3ª persona “they are largely confined to the written language” (“están limitados mayoritariamente a la lengua escrita”).

<sup>289</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>290</sup> A diferencia de nuestro corpus, el asterisco marca en estas obras las construcciones agramaticales no atestiguadas.

<sup>291</sup> El subrayado es nuestro.

alternancias de más de tres verbos (50c). Todo ello, sin que se perciban diferencias de significado o de registro (*ib.*).

Cuando la secuencia verbal no constituye perífrasis, el pronombre que complementa al infinitivo o gerundio no se puede anteponer a la forma finita: “Me<sup>292</sup> gusta guardarlos aquí. \*Me los gusta guardar aquí ... Estudiaba escuchándola. \*La estudiaba escuchando” (Petrolini, 2008, p. 2).

No obstante, también permiten la anteposición de los clíticos las subordinadas sustantivas, especialmente si se interpretan en sentido prospectivo, como sucede con los verbos de voluntad e influencia: “Espero pasarlo ~ Lo espero pasar; ... Intenté arreglárselo<sup>293</sup> ~ Se lo intenté arreglar; ... no quería confesárselo [~] ... lo quiere saber todo” (NGRAE, pp. 1235-1236).

Existen asimismo toda una serie de restricciones a la subida de clíticos<sup>294</sup>; entre las construcciones que rechazan la anteposición se encuentran los infinitivos en subordinadas de sujeto —“Cuesta creerlo<sup>295</sup> ... \*Lo cuesta creer” (*ib.*, p. 1237)— y los verbos pronominales —“Se empeñó en verlo<sup>296</sup> ~ \*Se lo empeñó en ver” (*ib.*); “Se puso a contarlo. / \*Se lo puso a contar” (Petrolini, 2008, p. 2).

En suma, infinitivo, gerundio e imperativo no admiten en español la proclisis que es la posición preferida por el portugués brasileño para los clíticos en las formas verbales mencionadas. Y es esta divergencia la que produce diez de los once clíticos en posición inusual encontrados en el corpus. Cuatro de ellos (en realidad, dos repetidos) son casos de perífrasis en las que el pronombre átono aparece antepuesto al infinitivo:

- (51) a. aquello comenzó a me apretar/ después de treinta días, comenzó a me apretar#,  
a apretarme [P18-157-158].  
b. tendría que<ee> me naturalizar español#, me naturalizar brasileiro, perdón  
[P18-184-185].

En (51a) se repite dos veces la posición proclítica del átono *me* tras el infinitivo de la perífrasis, y, finalmente, en la tercera repetición el participante parece encontrar la posición normativa enclítica que buscaba. (51b) también contiene una reparación, pero en este caso no es la posición del clítico lo que se reformula, sino el gentilicio atributo de *naturalizarse*. Como

---

<sup>292</sup> Subrayados en el original.

<sup>293</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>294</sup> No las detallaremos aquí por ser innecesarias para explicar el fenómeno que nos ocupa. Para una descripción pormenorizada remitimos a NGRAE (2009, p. 1233-1239) y Fernández Soriano (1999, pp. 1262-1264).

<sup>295</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>296</sup> El subrayado es nuestro.

puede observarse, los cuatro clíticos pertenecen al mismo participante, P18, en cuya entrevista aparecen otros dos casos de pronombres desplazados, (52); son seis en total, de modo que concentra más de la mitad de los once casos registrados en todo el corpus. De hecho, solo aparecen problemas con la posición de los clíticos en P18 y dos participantes más como veremos más abajo.

- (52) a. me dijeron que *pra*[L2]# para me/ para me aposentar aquí en el Brasil ¿? con el <ine/>ieneseese [INSS, *Instituto Nacional do Seguro Social*] ¿*né*[L2]?, tendría que<ee> me naturalizar español# [P18-182-184].  
b. Digo: “Me da dos pasajes” [P18-164].

En (52a) se advierte otro infinitivo con pronombre proclítico, esta vez en una subordinada adverbial final. En (52b), el último caso de P18, el desplazamiento se produce en un imperativo afirmativo, tiempo verbal con el que aparece en el corpus otro pronombre átono antepuesto (53a):

- (53) a. “por favor, me deje la entrada para ver Tosca, que está *lotado*[L2]” [P11-82].  
b. un ataque continuo de intentarme me asaltar [P11-50].

Lo peculiar en (53b) es la repetición del pronombre: atraído por *intentar*, el clítico de *asaltar* realiza la subida propia del español, pero a continuación se repite en la posición habitual del portugués, proclítica al infinitivo.

- (54) a. Sí, para me defender [P9-166].  
b. las# *as freiras*#[L2] monjas dijeron *p(a)ra* no<oo>/ no la enseñar nada [P9-304].

En (54) tenemos los dos casos restantes de desplazamiento de clíticos, ambos de P9 y en construcciones finales. El segundo aparece en el calco estructural *dijeron para + infinitivo* del portugués *dizer para + infinitivo*, construcción analizada en 5.1.5.3.9.

El último caso de posición atípica, (55), afecta al pronombre tónico preverbal *yo* en una interrogativa que actúa como una construcción fática, “una breve interrupción ... en el desarrollo discursivo para recordar una determinada palabra” (Enríquez, 1984, pp. 184-185). En general, estas interrogativas parciales suelen llevar el pronombre sujeto en posición posverbal o nulo. El español caribeño constituye una excepción a este principio de inversión del sujeto y se ha llegado a considerar un calco del portugués (NGRAE, pp. 3167, 3170), procedencia a la que consideramos se debe en este caso.

- (55) ¿cómo yo diría? [P1-34].

La posible influencia de la lengua dominante en el cambio de posición de los pronombres de la L1 de inmigrantes se ha estudiado en el español de los EE. UU. en contacto con el inglés, lengua que, al contrario del español, sitúa los clíticos en posición posverbal categórica. Gutiérrez y Silva-Corvalán (1993) constatan una marcada tendencia a colocar el clítico en posición preverbal y descartan atribuir de forma absoluta el ligero aumento de los clíticos posverbiales a la transferencia del inglés. Gutiérrez (2008), por su parte, aun coincidiendo en la existencia de una fuerte preferencia por situar el pronombre antes del verbo, señala áreas que sí parecen sensibles al contacto con el inglés, como la “resistencia a la posición preverbal” que “se observa a lo largo de las generaciones en frases con auxiliares como *empezar/comenzar con, saber, tratar de y venir a + infinitivo*” (*ib.*, p. 299). Estos resultados son, de alguna manera, equiparables a los nuestros, ya que, a pesar de la existencia de un pequeño número de interferencias, especialmente y como era de esperar, en el caso de los infinitivos con clíticos preverbiales, las posiciones acordes a la norma de uso del español son las mayoritarias.

Serratrice, Sorace, Filiaci y Baldo (2012) analizan la misma cuestión en niños bilingües inglés-italiano en el Reino Unido; sus resultados muestran que los bilingües optan por los clíticos posverbiales en italiano dos veces más que los niños italianos monolingües. Esto sugiere, en su opinión, que el contacto con el inglés es responsable del aumento, como nos parece sucede también en el caso de los inmigrantes españoles en Brasilia.

Todo ello sugiere que una vez más el principio de economía desarrollado por Seliger (1989), Sharwood Smith (1983a) y Silva-Corvalán (1994, 1995) determina la adopción de la regla más simple: en este caso también la del portugués brasileño oral que sitúa los clíticos españoles de forma preferente en posición proclítica (frente al español que unas veces selecciona la proclisis y otras la enclisis).

#### **5.1.5.3.4. Sustitución del posesivo por de + pronombre**

El uso extensivo de *você* en lugar de *tu* crea en el portugués brasileño una gran zona de ambigüedad para el posesivo de 3ª persona *seu/seus, sua/suas* que abarca en esta lengua, además de la tercera persona, toda la segunda (la de confianza, *você*, y la de respeto, *o senhor/a senhora*). Para evitarlo, son sustituidos muy frecuentemente por las formas *dele/deles, dela/delas, de você/de vocês, do senhor/dos senhores, da senhora/das senhoras*, las cuales se transforman así en verdaderos posesivos utilizados también fuera de las zonas de ambigüedad (Cunha, 1981, p. 183). Según Perini (2002, p. 124) el posesivo *seu* y sus variantes de género y número tiende a especializarse en la 2ª persona singular de confianza (*seu pai = o pai de você*,

‘tu padre’), y muy raramente es usado como 3ª persona (*su/suyo*), caso en el que se emplea preferentemente *dele/dela*.

En español también se producen ambigüedades, pero los posesivos *su* y *suyo* no incluyen como en portugués toda la segunda persona, sino solo la de respeto, *usted*. Las sustituciones, por tanto, únicamente se producen en los casos de estricta anfibología (NGRAE, p. 1341).

Como resultado de la influencia del portugués aparecen en el corpus tres casos de sustitución del posesivo por un grupo preposicional introducido por *de* sin que exista verdadera ambigüedad puesto que solo puede hacer referencia a un poseedor ya mencionado:

- (56) a. Mi padre era albañil ... lo dejó todo, pa(r)a venir, porque la ilusión del era/ era las Américas [P8-54].  
b. Tiene dinero que la *aposentadoria*[L2] de él/ la *aposentadoria*[L2] de él ¿? un absurdo, ¿né[L2]? <..> Y<yy> vive muy bien, yo me quedé aquí y ... [P18-140-147].

En (56a) el grupo preposicional con *de* + pronombre *él* adopta la forma de la contracción *de* + artículo *el*, *del*, constituyendo un calco de la contracción portuguesa *dele* = *de* + pronombre *ele*<sup>297</sup>, inexistente en español.

- (57) mas en mía escuela [P8-17].

El español posee dos series de posesivos, los pronominales átonos y los posnominales tónicos, mientras que en portugués solo existe una, más semejante a los posnominales dado que posee distinción de género (*meu/minha*, *teu/tua*, *seu/sua*<sup>298</sup>). Es probable que ese parecido sea la causa del uso del posnominal *mía* en posición pronominal en (57).

#### 5.1.5.3.5. Las respuestas con repetición

Una de las estructuras del portugués brasileño que más parece haber influido en el español de los participantes (con 46 casos, es el quinto desvío de la norma más frecuente en el corpus) son las que denominamos *respuestas con repetición*. Se trata de contestaciones a oraciones interrogativas directas disyuntivas polares en las que se contraponen dos opciones (NGRAE, p. 3152). En español se evita en estos casos reproducir en la respuesta el enunciado de la pregunta

---

<sup>297</sup> Comparado con el español, el portugués posee un número relativamente elevado de contracciones obligatorias y algunas otras opcionales. Las obligatorias comprenden las secuencias de las preposición *a*, *de*, *em* y *por* más algunos elementos que comienzan por vocal, como artículos, demostrativos, los pronombres *ele/ela* y los adverbios de lugar *aquí*, *ali* y *aí*: *à*, *ao*, *às*, *aos*, *àquele* y sus variantes de género y número, *no* y sus variantes, *nesse*, *neste*, *naquele* y sus respectivas variantes, *nele* y sus variantes, *do* y sus variantes, *desse*, *deste*, *daquele* y sus variantes, *dele* y sus variantes, *daqui*, *dali*, *daí* y *pelo* y sus variantes (Perini, 2002, pp. 50-51, 597-600).

<sup>298</sup> Las formas *teu/tua* y sus plurales son poco usadas.

(*ib.*, p. 3649) y se tiende a responder con *sí* o *no* (de hecho, así se designan también). En portugués brasileño, sin embargo, son muy poco frecuentes las respuestas con el adverbio afirmativo *sim*. Lo habitual, y así lo describen Kato (2016) y Perini (2002, pp. 438-439), es repetir el verbo utilizado en la pregunta (58a), con cambio deíctico de persona si fuera necesario (58b), o algún otro elemento destacado (58c), como atestiguan estos ejemplos del propio Perini (*ib.*):

(58) a. —O Eurico chegou de Goiânia?

—Chegou.

b. —Você comprou o vestido?

—Comprei.

c. —Seu orientador já viajou?

—Já.

El adverbio *sim* puede aparecer tras el elemento repetido como refuerzo: por ejemplo, “*Chegou sim*”, como respuesta a (58a) (*ib.*). La respuesta solo con *sim*, según Perini (*ib.*), “is exceptional and usually sounds strange — it may even identify the speaker as a foreigner. *Sim*, used alone, sounds natural only in cases of emphasis”<sup>299</sup>.

Raso (2003, p. 39) constata también este tipo de respuestas en la L1 de italianos residentes en São Paulo por más de veinte años y las describe como reflejo de la estructura informativa del portugués brasileño en el italiano del corpus. A diferencia de lo que sucede en nuestro corpus, en el cual solo aparecen respuestas con repetición afirmativas, Raso (*ib.*) recoge respuestas negativas siguiendo este patrón. En este sentido, Perini (2002, pp. 438-439) menciona las respuestas negativas solo con *não* y da un ejemplo (“—Você já resolveu se compra esse vestido? —Não”); aunque no se refiere a la existencia de una estructura similar a la descrita en el caso de las respuestas negativas, sí recoge la doble negación (*ib.*, pp. 434-436), estructura característica de la lengua oral y que también puede ser usada en respuestas. En nuestro corpus aparece, pero no como respuesta por lo que se hará referencia a ella en el apartado 5.1.5.3.9.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de respuestas con repetición del corpus. La pregunta es de la entrevistadora [I].

(59) a. —[I] ¿Tú conoces X?

—Conozco [P1-273].

---

<sup>299</sup>“es excepcional y normalmente suena extraña —incluso puede identificar al hablante como extranjero—. *Sim*, usado solo, resulta natural apenas en casos de énfasis”.

- b. —[I] ¿Sus amigos son fundamentalmente brasileños?  
—Son/ son [P8-367].
- c. —[I] ¿Porque llegaron juntos?  
—Juntos [P9-27].
- d. —[I] ¿Tiene nietos también?  
—Tengo [P9-324].
- e. —[I] ¿Usted volvería a España?  
—Yo volvería [P9-380].
- f. —[I] ¿Usted se vino en el cincuenta y nueve?  
—En el cincuenta y nueve [P10-4].
- g. —[I] Estudió en Madrid, entonces.  
—Estudié en Madrid [P13-68].
- h. —[I] ¿Entonces usted cantaba flamenco?  
—Cantaba [P14-168].
- i. —[I] ¿Porque su marido fue destinado allí?  
—Fue destinado [P15-31].
- j. —[I] ¿Y consigue dormirse rápidamente?  
—Y consigo/ y consigo dormir [P16-157].
- k. —[I] En fin, tú querías a tu marido, ¿no?  
—Quería [P17-184].
- l. —[I] ¿Usted tiene contacto con ellos todavía?  
—Tengo [P18-137].

Como se puede observar, el fenómeno de las respuestas con repetición está bastante generalizado en el corpus y la mitad de las entrevistas contiene algún ejemplo.

#### **5.1.5.3.6. El orden de palabras**

Aunque algunas alternativas como la inversión del sujeto son admitidas por el español con mayor libertad que por el portugués (Elizaincín, 2001, p. 9; Iverson, 2012, p. 135; Perini, 2002, pp. 373-378), el orden de palabras *canónico* es ampliamente coincidente en ambas lenguas (Almeida Filho, 2001, p. 14) y, por ello, aparecen pocas alteraciones de este tipo en el corpus. Entre ellas, son mayoría las que se refieren al adverbio *más*, que, en español, cuando expresa “extensión a nuevos casos o cosas del significado de un verbo” (MM) se sitúa pospuesto a las cantidades (“Tengo un año más”, MM). En el corpus, sin embargo, aparecen varios casos de



*más* antepuesto, siguiendo así el patrón de uso del portugués. Lo mismo sucede con el adverbio *menos*, como se observa en las siguientes oraciones del corpus:

- (60) a. después vinieron más *dois*[L2] [P18-77].  
b. y ahí andas más veinte kilómetros y llegas a X [P1-283].  
c. demoró más un poco [P18-80].  
d. Así, menos/ menos diez años [‘él tenía diez años menos que yo’] [P8-273].  
e. El que más tuvo problema fue mi hermano [P1-75].

En (60a) y (60b) las cantidades están expresadas por cardinales solos o seguidos por un sustantivo, en (60c) por el adverbio sustantivado *poco*. En (60e) *más* se antepone al verbo en una construcción no habitual, pero constatada en el portugués brasileño oral (dos casos en el corpus SE).

- (61) a. no hay problema ninguno [P8-262].  
b. no había diferencia ningunas [14E77-8].

En los dos ejemplos anteriores, (61), se observa la posición posnominal del indefinido *ninguno* y su variante femenina plural *ningunas*. No se trata de un orden ajeno al español, pero sí poco frecuente (NGRAE, pp. 3658-3659), especialmente en la lengua oral coloquial. En portugués, sin embargo, ambas formas son usadas y con el mismo significado (Perini, 2002, p. 303). Así lo confirman las frecuencias del corpus SE: prácticamente no se registran ejemplos de posposición en español, mientras que en portugués, aun no siendo la posición preferida, aparece un número no despreciable de casos (en español: 6726 *ningún problema*, 7 *problema ninguno*; 1020 *ninguna diferencia*, 0 *diferencia ninguna*; en portugués: 1761 *nenhum problema*, 416 *problema nenhum*; 1317 *nenhuma diferença*, 47 *diferença nenhuma*)<sup>300</sup>.

- (62) a. mi familia toda [P18-26-27].  
b. y esas cosas todas [P18-49].

En (62) se trata de la posposición del cuantificador *toda*, poco frecuente en español y restringida a la lengua literaria y a los registros formales (NGRAE, p. 1412). En portugués, sin embargo (Perini, 2002, pp. 307-308), puede aparecer antes o después del sintagma nominal e incluso fuera de él, después del verbo o al final de la oración (“Os crocodilos<sup>301</sup> fugiram todos

<sup>300</sup> Los resultados de los corpus de Davies muestran la misma tendencia. CED español oral: 157 *ningún problema*, 1 *problema ninguno*; 8 *ninguna diferencia*, 0 *diferencia ninguna*; CPD portugués brasileño: 33 *nenhum problema*, 12 *problema nenhum*; 4 *nenhuma diferença*, 0 *diferença nenhuma*, la inexistencia de ejemplos de posposición en este caso no es significativa dado que el número de ejemplos de anteposición es también muy bajo.

<sup>301</sup> Subrayados en el original.

do zoológico”). Las frecuencias del corpus Davies corroboran la mayor utilización de la posposición en portugués (CED español oral: 32 *toda mi familia*, 0 *mi familia toda*; 173 *todas esas cosas*, 0 *esas cosas todas*; CPD portugués brasileño: 4 *toda a minha familia*, 2 *minha familia toda*; 22 *todas essas coisas*, 11 *essas coisas todas*).

(63) a. Y yo y una amiga [P3-9].

b. Vamos yo y mi hija [P8-176].

Por último, aparecen en el corpus dos casos en los que no se respeta una norma de cortesía por la que en español el pronombre que designa al que habla no se menciona en primer lugar de una serie de elementos coordinados; como señala la NGRAE (p. 2408) “puede ser interpretado como señal de inmodestia”. Se trata de una regla que se suele reflejar en el uso como se comprueba en el corpus SE de español: 8 *una amiga y yo*, 0 *yo y una amiga*; 152 *mi hija y yo*, 8 *yo y mi hija*. En portugués, sin embargo, la posición fluctúa como muestra el corpus SE de portugués brasileño: 24 *a minha filha e eu*, 8 *eu e a minha filha*; 7 *uma amiga e eu*, 17 *eu e uma amiga*.

#### 5.1.5.3.7. La omisión de *a*

De acuerdo con la NGRAE (p. 2259), en español es la preposición *a* la que “posee usos más claramente gramaticales”, entre ellos, introducir los complementos indirectos y los complementos directos animados (principalmente de persona) definidos<sup>302</sup>. En el caso de los indirectos, la preposición *a* es obligatoria, pero con los complementos directos existen contextos en los que la preposición se excluye y otros en los que es potestativa<sup>303</sup>, dibujando así un panorama complejo en el que influyen “tanto la naturaleza del verbo como la naturaleza del nombre (o pronombre) que funciona como complemento” (Torrego Salcedo, 1999, p. 1781).

De acuerdo con las gramáticas tradicionales<sup>304</sup>, el portugués escrito o más formal coincide en parte con el español en cuanto al uso de la preposición homófona *a* en los complementos mencionados: introduce el complemento indirecto y se usa con el directo cuando este se expresa con pronombres personales tónicos o relativos, cuando se trata de verbos de sentimiento, para evitar ambigüedades, cuando el complemento directo aparece anticipado (Cunha, 1981, p. 92) y con el nombre de Dios en ciertas frases estereotipadas como *amar a Deus* (Perini, 2002, p.

<sup>302</sup> Schwenter y Silva (2002, p. 584) sugieren un paralelismo entre los objetos directos preposicionales del español y los objetos directos no nulos del portugués brasileño; ambos comparten las mismas características semántico-pragmáticas, +humano, +específico, y son marcados, aunque a dos niveles diferentes.

<sup>303</sup> Para un análisis completo de los factores que determinan la presencia de la preposición remitimos a NGRAE (pp. 2630-2649) y Torrego Salcedo (1999, pp. 1781-1805).

<sup>304</sup> Cf. Bechara (2009, pp. 208, 378-379), Cunha (1981, p. 92) y Perini (2002, pp. 391-392, 444).

370). Sin embargo, todo ello cambia en la lengua hablada, en la cual la preposición usada con los complementos indirectos es *para* y los directos se construyen siempre sin preposición (*ib.*, pp. 369, 446). Esta última regla, bastante más simple que la española, es la que parece haberse incorporado a la L1 de algunos de los participantes y explica, así, la aparición de diez complementos directos de persona sin preposición de los que a continuación mostramos una selección:

- (64) a. Y se encontró aquí \* este amigo [P2-89].  
 b. esperaron \* la madre [P7-203].  
 c. cantan, bailan, atraen un poco \* la gente [P12-265].  
 d. Entonces para ayudar \* la persona que <pre#>necesitaba mi ayuda [P13-187].  
 e. la forma de tratar \* la familia, los hijos [P13-200].

La omisión de la *a* del complemento directo animado es, probablemente, una manifestación más del mencionado principio de reducción de la redundancia (Seliger, 1989, p. 173; v. 3.4.1.). El fenómeno ha sido estudiado por Montrul (2004b) en el español de herencia de los EE. UU. en contacto con el inglés, lengua que, como el portugués, tampoco admite complementos directos preposicionales. Interpreta las altas tasas de omisión de la preposición *a* como resultado de la erosión de las restricciones semántico-pragmáticas que llevan a la convergencia con el inglés en la expresión del complemento directo (*ib.*, p. 138).

Se registran también en el corpus siete omisiones de la preposición *a* en complementos indirectos. Tres de los casos se producen con el verbo *gustar*, cuya diferente estructura en ambas lenguas hace que el complemento indirecto del español corresponda al sujeto en portugués, construido, por tanto, sin preposición:

- (65) a. Pero, \* mi abuelo ¿¿no le gustaba estar allí?? [P1-229].  
 b. \* la gente les gusta hablar español [P6-96].  
 c. lo que gusta \* todo el mundo [P14-88].

En otros cuatro casos la preposición *a* es omitida en la perífrasis de futuro *ir + a +* infinitivo. Existe en portugués una construcción similar y con valor semejante, que se diferencia de la española apenas por la ausencia de la preposición *a*. Según Perini (2002, p. 157), esta estructura ha substituido totalmente al futuro simple en el portugués brasileño hablado; su influencia determina las omisiones que recogemos a continuación:

- (66) a. porque si no *eles*[L2] no iban \* aprender ni *uma*[L2] cosa ni otra [P10-44].  
 b. no voy ni \* cenar [P13-266].

c. va \* comer ¿né[L2]? [P14-137].

d. ¿Por qué ¿le?? voy# vou[L2] \* negar mi/ mi nacionalidad? [P18-190].

Las omisiones de la preposición *a* analizadas en este apartado, sumadas a su ya mencionada sustitución por *para* o *em* con verbos de movimiento (v. 5.1.5.2.3.), reflejan en forma de interferencias en el español de los inmigrantes un cambio en marcha en el portugués brasileño hablado, atestiguado por diversos autores (Bagno, 2001; Perini, 2002; Pontes, 1992; Wiedemer, 2008): la preposición *a* cae en desuso y se sustituye por *em* o *para* según el contexto (Perini, *ib.*, p. 446).

Pontes (*ib.*, p. 22) apunta como explicación a dicho proceso el hecho de que se trate de una forma “muito reduzida fonológicamente”, la cual, además, se funde con el artículo determinado femenino *a* cuando aparece delante de él, en una contracción que en Brasil se pronuncia igual<sup>305</sup> y solo se distingue gráficamente por un acento grave, *à*<sup>306</sup>. La sustitución por *em* o *para* elimina la confusión. Bagno (*ib.*, p. 253), por su parte, insiste en la homofonía como desencadenante del desuso de la preposición *a*, y añade una tercera forma de igual pronunciación, aunque con escritura diferente, la forma verbal *há*, que también ha sido sustituida por *tem* en el portugués brasileño (v. 5.1.5.1.1.), preservándose apenas el artículo femenino *a*.

Como ya se observó en el sistema pronominal, una vez más el portugués brasileño hablado se distancia del portugués escrito o normativo y, al mismo tiempo, del español, creando así áreas problemáticas en el contacto de ambas lenguas.

#### 5.1.5.3.8. Uso de los tiempos verbales

Los desvíos relacionados con el uso de los tiempos verbales son escasos en el corpus, apenas cinco. En dos ocasiones aparecen usos pocos habituales en el español de España del pretérito perfecto compuesto, (66), para expresar hechos pasados fuera del ámbito del presente (Cartagena, 1999, pp. 2941-2951; Rojo y Veiga, 1999, pp. 2902-2904)<sup>307</sup>, los cuales, en general, se enuncian con el pretérito perfecto simple. Es probable la influencia del portugués que carece de la oposición pretérito perfecto simple/pretérito perfecto compuesto y comunica los dos tipos de acciones mencionados con la forma simple del *pretérito perfeito* (*cantei, vendi, dormi*). Existe también en portugués la forma compuesta *tenho cantado*, semejante en forma al pretérito

<sup>305</sup> En Portugal sí existe esa distinción: la preposición *a* es una vocal cerrada y la contracción, una *a* más abierta (Pontes, *ib.*, p. 22).

<sup>306</sup> Se trata de la *crase*: “contração da preposição a e o artigo a (ou no pl.: as), grafada à, às, e seu emprego na língua escrita (já que na fala essas formas ger. não se distinguem). Derivação: por extensão de sentido ... o acento grave que marca na escrita a contração” (HO).

<sup>307</sup> V. también NGRAE (p. 1721).

perfecto compuesto español, sin embargo, su significado es diferente ya que indica una acción que empieza en el pasado y continúa sin interrupción en el presente (Perini, 2002, p. 249).

- (67) a. hasta Juscelino Kubitschek ha comido en el restaurante de mis padres [P1-125] (Kubitschek murió en 1976 y el restaurante cerró hace más de veinte años).  
b. Y ya ha habido# hubo veces que estaban ¿¿rusos?? dentro y americanos fuera [P1-151].

Podría tratarse en (67a) y (67b) de un uso subjetivo del pretérito perfecto: el restaurante fue una parte importante de su vida y, por ello, lo sitúa en el ámbito del presente y en relación directa con él. Sin embargo, la autocorrección que se produce en (67b) nos muestra una vacilación de la informante con respecto al empleo de los dos tiempos verbales que puede ser indicio de atrición de los aspectos semánticos de la morfología verbal<sup>308</sup>.

- (68) a. Yo ya fui asaltado dos veces [P11-51].  
b. no hice la# servicio militar. Fui medido [P18-48].

En (68) observamos dos ejemplos de pasiva perifrástica, la más usada en portugués a diferencia del español (Araújo, 2006, pp. 23, 42-43; *id.*, 2014), el cual, en general, prefiere las construcciones con *se* (pasivas o impersonales reflejas) o, como probablemente sería en este caso, las impersonales de tercera persona del plural (*ya me asaltaron*, *me midieron*). Las frecuencias de ambas construcciones en el corpus SE muestran las diferencias entre ambas lenguas: SE español 174 *me asaltaron*, 42 *fui asaltado*; SE portugués 1 *me assaltaram*, 100 *fui assaltado*.

- (69) Porque ella sabía que si yo me fuera pa(ra) España no volvía [P1-201].

Por último, en (69) el imperfecto de subjuntivo *fuera* probablemente ocupa el lugar del imperfecto de indicativo (*iba*), utilizado en la lengua hablada para formar condicionales de interpretación contrafactual con esquema simétrico, cuyo significado alude a una opción pasada no aprovechada (NGRAE, p. 3576). La pauta de las condicionales con imperfecto de subjuntivo en la prótasis utiliza habitualmente el condicional simple o compuesto en la apódosis.

---

<sup>308</sup> Cf. con el análisis que hace Montrul (2002) de la neutralización de la oposición perfecto/imperfecto que se observa en el español de bilingües adultos de origen hispano (hablantes de español de herencia) en los EE. UU. Considera que los resultados confirman la hipótesis de Sorace (2000) de que la atrición afecta a la interfaz entre sintaxis y restricciones discursivo-pragmáticas.

### 5.1.5.3.9. Otros calcos estructurales

A continuación, presentamos una serie de casos en los que se reproduce en español una estructura del portugués con una traducción más o menos literal. Dentro de su clasificación, Silva-Corvalán (1994, pp. 170-184) distingue entre los calcos estructurales (es decir, de más de una palabra) “that alter semantic and/or grammatical features of the replica language”<sup>309</sup> y aquellos que no. Los hallados en nuestro corpus son, en general, del primer tipo y contienen modificaciones semánticas o gramaticales de las formas españolas utilizadas para el calco.

Como se anticipaba en 5.1.5.3.5. al analizar las respuestas con repetición, una de las estructuras del portugués brasileño que se traslada al español en varias ocasiones es la doble negación. De acuerdo con Perini (2002, pp. 434-436), aunque la negación puede expresarse en portugués, tanto escrito como oral, anteponiendo al verbo un solo *não*, es más habitual la adición de un segundo adverbio al final de la oración como en el siguiente ejemplo: “Eu não vou lá não” (*ib.*). Las oraciones recogidas en (70) calcan esta estructura en español, lengua en la que el adverbio *no*, si se repite, es al principio de la oración como muestran los siguientes ejemplos de lengua oral de España del CORPES: “Pero no es una mala idea. No, no lo es”; “Ya, pues mira, no. No tengo ni idea”; “A mí me parece difícil. No, no sé, no sé”.

- (70) a. No tengo nacion(al)idad brasilera no [P8-8].  
b. Yo mi raza no la niego, no [P8-117].  
d. ¿Sí? No sabía, no [P8-203].  
d. No vamos a venderla, no [P8-469].  
e. no sería miedo, no [P15-128].

En (71) se reproduce una estructura pseudo-hendida sin cópula —*depois (é) que nós viemos*— frecuente en el portugués brasileño, pero no en el español de España, que probablemente expresaría el foco contrastivo con inversión de sujeto (*entonces/y, después vinimos nosotros*) imposible en portugués brasileño<sup>310</sup>:

- (71) *depués veio a mãe e os irmãos*[L2]. Ahí, depués que nos vinimos [P9-34-35].

El siguiente ejemplo del corpus, (72), reproduce en español la construcción *dizer para* + infinitivo, con el sentido de ‘pedir, ordenar’<sup>311</sup> y muy frecuente en el portugués oral (Raposo,

<sup>309</sup> “que alteran las características semánticas y gramaticales de la lengua réplica”.

<sup>310</sup> Sobre las oraciones hendidas y pseudo-hendidas en español, también llamadas perífrasis de relativo y perífrasis conjuntivas, remitimos a Moreno Cabrera (1999) y para un análisis contrastivo entre portugués brasileño y español, a Pinto (2009).

<sup>311</sup> Como describen Regueira y Luis (2014) es una “ordem citada ... uma oração subordinada que reproduz um imperativo”, es decir, una transposición del imperativo al discurso indirecto.

Nascimento, Mota, Segura y Mendes, 2013, pp. 1929-1931; Regueira y Luis, 2014). Se trata de un uso intransitivo de *decir* con una oración subordinada sustantiva de infinitivo como término de la preposición *para*. En español no es frecuente el uso de *decir* como intransitivo, aunque en el habla coloquial aparece en ocasiones con la preposición *de* + infinitivo, con el significado de ‘proponer o sugerir’ y de forma aún más restringida con la preposición *para* en algunas regiones andinas y caribeñas (NGRAE, p. 2735). Por la situación comunicativa que se adivina tras la frase, su intención nos parece más próxima del sentido portugués ‘ordenar, pedir’ que del español ‘sugerir, proponer’; consideramos, pues, bastante verosímil la influencia del portugués en esta oración, sin la cual probablemente se habría construido como subordinada sustantiva de objeto directo con verbo conjugado: *las monjas dijeron que no la enseñáramos nada*.

(72) *las# as freiras#[L2] monjas dijeron p(a)ra no<oo>/ no la enseñar nada [P9-304].*

La oración de (73) muestra una traducción literal al español de la locución portuguesa *nesta [nessa] altura* que significa “Época em que algo sucede ou decorre (ex.: vocês chegaram na altura certa). = instante, momento, ocasião” (PRI). Con ese sentido la usa el informante, aunque se asemeja a la locución adverbial española *a estas [esas, aquellas] alturas*, la cual añade un matiz diferente, pues implica “que es natural que la cosa de que se trata ocurriera o hubiese ocurrido ya: ‘A estas alturas todavía no me han avisado’” (MM). Esta connotación también cabría en la frase del corpus, por lo que nos inclinamos a pensar que se trata de una mezcla de ambas locuciones.

(73) *En esa altura mis dos hijos ya estarían casa(d)os [P8-73].*

Aparecen también en el corpus traducciones más literales de expresiones idiomáticas como las que mostramos a continuación:

- (74) a. tantos años fuera, quería ver la casa de vuelta [P8-168].  
 b. yo creía que tenía/ que tenía<a> <.>condiciones de enfrentar problemas [P13-184-185].  
 c. Ahí dejamos de mão o[L2] español y fuimos <.> no[L2] portugués [P10-45].  
 d. siempre consiguen dar una forma de que se arreglen las cosas [P19-81].  
 e. Nadie quiere saber nada nunca, ni ahí [P11-245].

En (74a) se utiliza una locución, *de vuelta*, que en español indica ‘En el camino de vuelta de un sitio’ (MM). Adquiere aquí, sin embargo, el valor del portugués que, a pesar de tener también ese sentido original —*de volta* = ‘de regresso’ (HO)—, se amplía hasta significar ‘de

nuevo'<sup>312</sup>. Las cuatro restantes son traducciones al español de las siguientes expresiones del portugués: (74b) *ter condições* = ‘ser posible, poder’; (74c) *deixar de mão* = ‘dispensar, renunciar, abandonar algo’; (73d) *dar um jeito* = ‘arreglar, reparar, rectificar algo’; finalmente en (74e) *não estar nem aí* = ‘no dar la menor importancia a alguien o algo, no importarle a alguien algo o alguien’. En el corpus aparece una versión abreviada de la expresión también usada en portugués, *nem aí*. Esta forma, *ni ahí*, se usa en el español de Argentina y Chile, pero con un sentido diferente, ‘negar algo de forma enfática’; no nos parece plausible, por tanto, que sea este el origen de la expresión y no el portugués brasileño.

En los tres ejemplos de (75) la misma participante utiliza la combinación *ni siempre* en contextos en los que no se da coordinación disyuntiva puesto que no hay opciones; son esos los únicos entornos en los que aparece la combinación en el CORPES, catorce casos. La combinación habitual en español en esos contextos sin opciones es *no siempre* (2052 casos en el CORPES). En portugués, por el contrario, *nem sempre*, equivalente formal de *ni siempre*, es la combinación usada en ambos entornos (292 apariciones en el corpus de portugués brasileño CPD, frente a un solo caso de *não sempre*).

- (75) a. ni siempre tienes que imponer tu idea [P19-294].  
 b. ni siempre tengo razón [P19-297].  
 c. Hombre, anécdotas tengo muchas, pero ni siempre.... [P19-326]

Entre los calcos estructurales que no alteran la estructura semántica o sintáctica del español encontramos expresiones o combinaciones cuya frecuencia es mayor en portugués que en español y que suponen, por tanto, calcos de uso, pero, a diferencia de los reseñados en 5.1.5.1.3., de más de una palabra. Sirvan como muestra los siguientes ejemplos:

- (76) a. Ya no existe más [P8-165].  
 b. La misma cosa [P18-240].  
 c. los domingos de mañana [P8-189].  
 d. Tanto me da [8E241].

En (76a) se produce probablemente un cruce de estructuras: en el corpus CPD, la estructura equivalente más frecuente en portugués es *não existe mais* con 45 casos, frente a los 10 de *já não existe*. En español las frecuencias se invierten, como sucede con cierta asiduidad entre estas dos lenguas; en el corpus CED *no existe más* es la colocación que exhibe menos frecuencia, 23

---

<sup>312</sup> Con ese sentido se utiliza en los siguientes ejemplos extraídos del corpus SE: “apagou a vela, e me perguntou de volta: ‘E o senhor, pode me dizer...’”, “quando deu sua tarefa por encerrada, chamou de volta o proprietário”.



casos, y *ya no existe* la que más, 120. En nuestro corpus lo que aparece es una versión que suma ambas: *ya no existe más*, combinación que también aparece en el corpus de español CED en dos ocasiones y su equivalente, *já não existe mais*, en el de portugués CPD en tres. Según la NGRAE (p. 2336), la construcción *no + verbo + más* es más usada en algunos países americanos y, en efecto, los dos casos de cruce de estructuras en el corpus CED son americanos. No obstante, el hecho de que los participantes de nuestro corpus tengan un intenso contacto con el portugués nos lleva a favorecer la hipótesis de la influencia del portugués.

En (76b) se utiliza *cosa* como elemento anafórico en lugar del neutro español *lo*, por influencia del portugués que carece de dicha forma; así, la expresión anafórica *lo mismo*, se convierte en *la misma cosa*, traducción literal de la expresión portuguesa *a mesma coisa*. No obstante, en el CED oral aparecen veinte casos de *la misma cosa*, apenas seis de español de España.

En (76c) la forma más frecuente en este contexto de acuerdo con el CED es *domingo por la mañana* que aparece en 39 casos, frente a 16 ejemplos con la preposición *de*. En portugués de nuevo las frecuencias son las contrarias (30 casos de *de manhã* y solo 18 de *pela manhã*, donde *pela* es la contracción portuguesa equivalente a *por la*). Lo mismo se puede decir de (75d) donde se utiliza en lugar de la habitual *me da igual* (28 casos en el CED oral), una forma anticuada en español y poco usada, *tanto me da*, (solo aparece un caso del siglo XX en el corpus CED), pero con cierta similitud a la usada en portugués brasileño, *tanto faz*, lo cual puede explicar su utilización por la informante.

Para cerrar este apartado presentamos una última combinación con alternancia de código, tema de la siguiente sección:

(77) Cuando *a gente*[L2] *llegamos* [P14-77].

El sujeto *a gente*, forma pronominal de 1ª persona del plural que sustituye a *nós*, ‘nosotros’, en el portugués actual (v. 5.1.5.3.1.), se construye con el verbo de 3ª persona del singular, tanto en portugués, con ese nuevo sentido de ‘nosotros’, como en español con el significado habitual de ‘conjunto de personas’. Sin embargo, el informante aplica el valor semántico de *a gente*<sup>313</sup> como equivalente del pronombre *nosotros* a la hora de seleccionar la persona del verbo, ya en español, y elige la 1ª persona del plural, escapando de esta manera a las reglas sintácticas de ambas lenguas.

---

<sup>313</sup> V. 5.1.5.3.1., Lara Bermejo (2015) y Posio (2013, p. 287; 2012b).

#### 5.1.5.4. Alternancias de código

La alternancia de código, en nuestro caso el uso de la L2/portugués en el discurso en L1/español, no debe ser considerada necesariamente evidencia de atrición (v. 3.5.2.). Con todo, como explican Hamers y Blanc (2000, p. 266), la alternancia es usada por los bilingües en situación de comunicación bilingüe, es decir, en compañía de otros bilingües con repertorios lingüísticos similares. Dado que la única lengua de comunicación utilizada con los participantes, tanto en las entrevistas como en los contactos previos, fue el español (L1 de los participantes y de la entrevistadora), la situación puede ser considerada como monolingüe. Consecuentemente, como indica Köpke (1999, p. 171), “les recours à la L2 dans les réponses peuvent être considérés si ce n'est comme des erreurs, du moins comme des déviations (et dans la plupart des cas les sujets les ont ressenties de cette manière)”<sup>314</sup>. En el mismo sentido, Silva-Corvalán (1994, p. 6) considera que algunas formas de alternancia parecen funcionar como estrategia para compensar un dominio reducido o lapsus de memoria.

De hecho, el test de Spearman muestra que existe una asociación media alta entre el número de palabras en L2 de la entrevista y el número de desvíos por mil palabras:  $\rho = 0,728$ ;  $p = 0,000$ .

Grosjean (1989, p. 12; 2012, p. 14), sin embargo, considera que si el entrevistador es bilingüe (como lo era en nuestro caso) al igual que los participantes, estos se sitúan automáticamente en un modo bilingüe que incluye de forma natural alternancias de código. En su opinión, solo se puede conseguir el modo monolingüe con un entrevistador que no conozca en absoluto la otra lengua del bilingüe, pero, como se explicó en 4.4.2., esto no fue posible.

En diecisiete de las veinte entrevistas del presente corpus (las no destacadas en gris en la tabla 5.20, v. también 4.5.), se observa un uso bastante limitado de la alternancia de código, especialmente del que consta de más de una palabra. Apenas en diez ocasiones aparecen alternancias de ese tipo y se trata de diálogos referidos por el participante en los que se habla con un brasileño. Los demás casos pueden ser identificados con el tipo que Muysken (2000) denomina inserción (ing. *insertion*) de unidades léxicas.

Como se puede comprobar en la tabla 5.20, en trece de estas diecisiete entrevistas los porcentajes de palabras en L2 son inferiores al 1 %, y de las cuatro restantes, el más alto es el de P18 con 3,45 %. En cambio, las otras tres entrevistas (señaladas en gris en la tabla 5.20) presentan un número muy elevado de alternancias de código: en la de P9 las palabras en L2

---

<sup>314</sup> “El recurso a la L2 en las respuestas puede ser considerado, si no como un error, al menos como desvío (y en la mayoría de los casos los sujetos lo han sentido de esa forma)”.

suponen el 33,8 % del total, en P10 el 33,7 % y en P14 el 9,95 %. Las tres entrevistas concentran el 77,45 % de las 1508 palabras en portugués contabilizadas en las entrevistas. Ya no se trata de inserción de palabras, sino del tipo de mezcla de código designado por Muysken (2000, p. 8) como lexicalización congruente, en el que material léxico de ambas lenguas se va insertando de forma más o menos aleatoria en lo que aparece como una estructura gramatical compartida.

**Tabla 5.20**

*Número y porcentaje de palabras en L2/portugués en las entrevistas por participante.*

Participante	N.º palabras en L2	ENTREVISTAS	
		N.º total palabras	% L2
P1	8	3494	0,23 %
P2	6	3126	0,19 %
P3	11	4042	0,27 %
P4	2	2261	0,09 %
P5	12	3544	0,34 %
P6	8	3969	0,20 %
P7	3	2650	0,11 %
P8	53	2816	1,88 %
P9	724	2157	33,57 %
P10	286	856	33,41 %
P11	50	3625	1,38 %
P12	10	3693	0,27 %
P13	13	2089	0,62 %
P14	196	1970	9,95 %
P15	4	2601	0,15 %
P16	19	1314	1,45 %
P17	9	3280	0,27 %
P18	87	2524	3,45 %
P19	5	3209	0,16 %
P20	2	3869	0,05 %
<b>TOTAL</b>	<b>1508</b>	<b>57 089</b>	<b>2,64 %</b>
<b>MEDIAS</b>	<b>75,4</b>	<b>2854,45</b>	<b>4,4 %</b>

Crezee (2008, pp. 138, 311), en su estudio sobre los usos lingüísticos de inmigrantes holandeses mayores en Nueva Zelanda, también encuentra lexicalización congruente en dos participantes en cuyo discurso L1 y L2 aparecen ampliamente mezclados. Del mismo modo, Izquierdo Merinero (2011, p. 81) en su estudio sobre las actitudes ante el deterioro de la L1 de inmigrantes españoles en Brasil, describe una situación similar de mezcla de códigos en sus participantes. En su opinión, se trata de “un síntoma de dominio insuficiente de ambas lenguas, una porque no se ha aprendido, otra porque se ha deteriorado” (*ib.*).

En las tres entrevistas mencionadas con abundantes alternancias de código, P9, P10 y P14, al igual que algunos participantes de Crezee (2008, p. 180), traspasan las fronteras entre ambas lenguas y combinan de manera bastante libre (*ib.*, p. 311) raíces verbales de una lengua con

desinencias de la otra. Ya se describieron en 5.1.5.1.4. como calcos léxicos los radicales portugueses con terminaciones españolas —v. ejemplos de (13)— y en 5.1.5.2.7. el caso contrario, raíces españolas con adaptaciones de desinencias portuguesas —v. ejemplos (33) a, b, c y e, todos ellos de la misma participante, P9—.

Asimismo, como señala Muysken (2000, p. 130) (v. 3.5.1.), en la lexicalización congruente también se trasgreden algunas de las restricciones de la alternancia de código común, como la que determina que las palabras funcionales no alternan puesto que deben pertenecer a la lengua matriz (*ib.*, p. 17). Dado que en este tipo de mezcla de código no existe una lengua matriz definida, las palabras funcionales pueden ser de ambas lenguas. Los hablantes parecen haber perdido la conciencia de la separación entre las dos lenguas<sup>315</sup>, de modo que desaparece la señalización de la alternancia de código con pausas, repeticiones y reparaciones (v. 5.1.4.), algo que suele suceder cuando la alternancia responde a pérdidas o problemas de recuperación léxica (Bolonyai, 2009, p. 260). Asimismo, este tipo de alternancia no es deliberada como la utilizada a modo de estrategia comunicativa (Paradis, 2004, p. 213). Por consiguiente, la producción de estos participantes se asemeja mucho a la imagen de *mezcla aleatoria* de la que hablan de Bot (2002, p. 295) o Bullock y Toribio (2009, p. 4). Efectivamente, como afirman las autoras, esa descripción no se corresponde con la alternancia de código, pero en este caso, como señala Muysken (2000, p. 1), nos encontramos, más bien, ante mezcla de códigos, algo “relatively free and frequent”<sup>316</sup> (*ib.*, p. 149).

Veamos a continuación algunos ejemplos de estos participantes. Comenzaremos con la pareja P9 y P10. Se trata de un matrimonio de edad avanzada, 76 y 79 años, con más de medio siglo en Brasil, 54 años en la época en que se estableció el contacto con ellos. Sus entrevistas contienen el número de alternancias de código más elevado: P9 con 724 palabras en L2, el 33,8 % del total de palabras de la entrevista, y P10 con 286 palabras en L2, el 33,7 %; suman entre los dos un 67 % del total de palabras en portugués de la muestra. En ambos casos no se puede determinar claramente una lengua matriz y las palabras funcionales también pertenecen a ambas lenguas. P9 utiliza 52 veces *yo* frente a 11 *eu*; 5 *mi* y 8 *mis* por 24 *meu* y 3 *meus*, 2 *mía* y 2 *minhas*; 7 *na* (contracción portuguesa de *em + a*), por un solo *en la*.

(78) a. yo te \* ensino *ela*[L2] [P9-32].

b. Y <aa>*aí eu*[L2] dije “*oh*[L2], cada un trae un kilo de harina [P9-263].

c. No, mas yo <.> *fiz*[L2] [P9-265].

<sup>315</sup> El mismo fenómeno se produce en la enseñanza de español a brasileños y de portugués a hispanohablantes (v. Calvo Capilla, 2012, p. 103).

<sup>316</sup> “relativamente libre y frecuente”.

d. *É*[L2], porque <e> <e> yo me/ me acuerdo *agora*[L2], <e> en la calle que *nós# meus sogros*[L2] vivían [P9-70-71].

e. Sí que me gustaría, tanto yo estuve a ver si podía ponerlos *na/ na/ na embaixada tivesse*[L2] un colegio o una cosa, *não tem*[L2] [P9-342-343].

f. Siempre *no Brasil*[L2]. Ahí vinimos# *meu sogro* <..> *ve(i)o pra cá* un tiempo. *Aí os*[L2] hijos ya vienen todos *pra cá*. *Aí meu sogro volto(u) p(r)a o Rio e nós ficamos*[L2]. [risas] Quedamos *só*[L2] nosotros aquí [P9-60-62].

Como veremos en el siguiente fragmento de su entrevista, esta participante es plenamente consciente de sus mezclas de código y se identifica así con la situación de algunos de los inmigrantes alemanes en Australia estudiados por Clyne (1967, p. 106). De acuerdo con el autor, se trata de hablantes que, conocedores de las limitaciones de su L1, necesitan emplear material de la L2 para expresarse.

(79) —*ele falava espanhol corretamente, né? Porque a gente agora já fica misturando ¿¿muito??*[L2], depués de tantos años.

—[I] Y hoy en día, su portugués ¿cómo diría usted que es, bueno, muy bueno? —<eee> como <ya#>como dicen <es#> <el#> <e#> <e#> <españa#> <español#> <puñal#> <puñalol>, *sei lá*[L2], que ni *é*[L2] portugués, ni *é*[L2] español, *mas onde*[L2] quiera que yo vo <..> yo comienzo a *falar*[L2] que yo <ha#>yo pienso que *estou* <a#> *falando português, e canaca, estou falando*[L2] medio español, medio portugués, *porque ¿¿aquí é la mistura??*[L2].

—[I] ... ¿pero se comunica?

—Sí<ii>, sí<ii>, sí...

—[I] Entonces, en todo caso, es suficiente para...

—Sí, para me defender *muito bem*[L2] [P9-156-166].

La palabra que la participante busca sin acabar de encontrar es *portuñol*, denominación con la que se hace referencia a diversas manifestaciones de mezcla lingüística resultado del contacto entre español y portugués<sup>317</sup>. De acuerdo con Lipski (2006, pp. 1-2), se aplica fundamentalmente a dos tipos de contexto: a) las variedades híbridas que surgen en las situaciones de bilingüismo social de las fronteras entre Uruguay<sup>318</sup>, Paraguay y Brasil, y entre

<sup>317</sup> Otros ejemplos con diferentes pares de lenguas son el spanglish, el franglais o el guarañol.

<sup>318</sup> En el caso de la frontera Brasil-Uruguay, los estudios de Carvalho (2014, p. 264; Carvalho y Child, 2011; Carvalho y Bessett, 2015) no corroboran la formación de una nueva lengua híbrida, el *fronterizo* o *portuñol*, idea sugerida por Lipski (2006, p. 8). Carvalho no constata la existencia de una mezcla monoestilística, sino un repertorio de registros, desde los más mezclados hasta los cercanos a las variedades nacionales monolingües. A

España y Portugal<sup>319</sup>; y b) las interferencias de la L1 en los procesos de adquisición de una de las lenguas por nativos de la otra. Por otro lado, como advierte el mismo autor (*ib.*, p. 2) en el contacto español-portugués existe “a widespread belief that cross-language communication can easily be effected by ‘faking’ an approximation to the non-native language without actually having learned it”<sup>320</sup>, de ahí que también se utilice con frecuencia el término *portuñol* para aludir a esa habla fingida que se utiliza para intentar facilitar la comunicación o con propósitos humorísticos o de parodia. Habría que añadir a esta relación de casos el que nos ocupa aquí: la interferencia de la L2 y la alternancia de código en los procesos de atrición de la L1 en contextos de inmigración.

El habla de P9 y P10 se aproxima considerablemente a las muestras de *portuñol* recogidas por el propio Lipski (*ib.*, pp. 12-14). En ellas, al igual que en las entrevistas de nuestros participantes, se transgreden las restricciones de la alternancia de código común. Según el autor (*ib.*), la capacidad que poseen español y portugués para *interpenetrarse* indica que las dos lenguas comparten la representación psicolingüística a diferencia de lo que ocurre con lenguas tipológicamente más distantes. En consecuencia, establecer una lengua matriz es, como ya se mencionó, imposible en la práctica. El alto grado de coincidencia a todos los niveles (léxico, morfológico y sintáctico) hace que, en opinión de Lipski (*ib.*) no se pueda hablar de alternancias de código, sino de entrelazamiento (ing. *intertwining*).

En cuanto a P10, emplea 22 veces *yo* frente a 8 *eu*; 2 *mi* por 2 *meu* y 1 *minha*; 6 *la* frente a 8 *a*; 1 solo *el*, pero 22 *o*. Como vemos los artículos del portugués parecen estar imponiéndose, especialmente la forma masculina, pero no los pronombres.

- (80) a. Todos los irmanos. Que yo fui o[L2] último a/ a llegar [P10-9].  
 b. Yo vine para acá porque ya se encontraban aquí#, ya se encontraban os[L2] míos padres/ os[L2] padres y todos los *irmãos*[L2] [P10-6-7].  
 c. Ahí[D-AC] dejamos de *mão*[L2] o[L2] español y fuimos <.> no[L2] portugués [P10-42-45].  
 d. No, me dio/ me dio una cierta pena porque yo *acho*[L2] más bonita a[L2] lengua española que o[L2] portugués [risas] ¿no *é*[L2]? [P10-47-48].

---

pesar de la influencia interlingüística mutua entre español y portugués, sus resultados no evidencian divergencias radicales entre la variedad de portugués uruguayo y el portugués brasileño, así como entre el español de frontera y el español uruguayo.

<sup>319</sup> En esta frontera se encuentra el barranqueño, dialecto de frontera muy similar al fronterizo uruguayo, y el mirandés, que para Lipski (2006, p. 10) no es resultado del contacto lingüístico, sino una variedad regional estable.

<sup>320</sup> “una extendida creencia de que se puede lograr fácilmente la comunicación entre las lenguas simulando una aproximación a la lengua no nativa sin haberla aprendido en realidad”.

e. No, ¿? *eu já fui lá*[L2] unas... *casi todo ano. É*[L2], sin embargo, *los míos#  
nossos*[L2] hijos nunca reciben convite [P10-140-141].

P14, el tercero de los participantes con más palabras en portugués en su entrevista, presenta un nivel de alternancia bastante menor; su porcentaje de palabras en L2 es tan solo del 9,95 %, frente al más de 33 % de P9 y P10. En su caso la lengua matriz parece ser el español, pero con constantes inserciones de palabras en L2, algunas de ellas funcionales. El pronombre *yo* (con 43 casos frente a tan solo un *eu*), los artículos (14 *el*, 31 *los*, y apenas 4 *o* y 2 *os*) y los posesivos (6 *mi* y solo 1 *minha*) parecen imponerse en español, pero el adverbio *lá* aparece en tantas ocasiones como su equivalente español *allí*, siete veces.

- (81) a. Ah, pues aquella# aquel entusiasmo de/ de un europeo que entra *no*[L2] Rio de Janeiro *en un/ en un* barco/ *en un* barco espectacular entrando *lá*[L2], en la bahía de/ de Río de Janeiro una *beleza* ¿? *Lindo de mais*[L2] ¿no? [P14-65-67].  
b. Mas *allí* simplemente... después pasé a trabajar también *en el* Ministerio de Educación Nacional ¿*né*[L2]? durante varios años y ahí es cuando ya dejé la cosa y continué <se#> en la universidad *da*<aa># *la* universidad#, *la* u ene be [P14-56-58].

De hecho, las circunstancias de este participante son bien diferentes a las de la pareja anterior en aquellos factores extralingüísticos que han mostrado tener algún tipo de influencia en el desempeño lingüístico de los participantes (v. 5.2.3.). P14 tiene un nivel educativo elevado, con varias carreras universitarias y un doctorado ya que fue jesuita y posteriormente profesor universitario. Ello probablemente le ha permitido más contacto con la L1 a través de la lectura y mayor conciencia contrastiva, motivos por los que su desempeño en L1 es ligeramente mejor y con menos alternancias que el de P9 y P10, participantes con menor grado de instrucción. No obstante, sus índices de contacto y elección (1,32 y 1,49) se encuentran entre los menores del grupo, así como el de actitudes (1,49), el más bajo de todos. Esto explicaría su alto nivel de atrición a pesar de estar protegido por su excelente formación.

Volvamos ahora a las diecisiete entrevistas con un uso bastante limitado de la alternancia de código. La gran mayoría son palabras aisladas que se insertan en un discurso claramente español y que, como indica Silva-Corvalán (1994, pp. 170-171), deben ser diferenciadas de los calcos léxicos o de los préstamos. El criterio empleado fue la asimilación fonológica, de modo que se consideraron alternancias las palabras en L2 no adaptadas a la fonología española. Dentro de este tipo, el grupo más numeroso viene determinado por la realidad extralingüística y está formado por palabras de contenido, la mayoría sustantivos, relacionados con el país de

la L2, Brasil —algo también descrito por Backus (2000, p. 104) en el habla de los inmigrantes turcos en Holanda—. Así sucede en los siguientes ejemplos (entre corchetes se identifica la palabra en cursiva como L2 y se da su significado en español):

- (82) a. cuando empezó la *seca*[L2-estación sin lluvia] [P1-16].  
 b. nos íbamos a la *cachoeira*[L2-cascada] del X [P1-43].  
 c. unas partidas de *buraco*[L2-juego de cartas] impresionantes [P2-203].  
 d. la *pousada*[L2-hostal, pensión] donde nos quedábamos [P3-50].  
 e. pues muchas *saudades*[L2-nostalgia] de España [P4-21].  
 f. los motores de los *fusca*[L2-Volkswagen modelo escarabajo] [P5-185].  
 g. arroz y *feijão*[L2-judías negras] todos los días [P6-307].  
 h. el pasear en la *entrequadra*[L2-área verde entre las cuadras o manzanas de Brasilia] con esos árboles [P7-179].  
 i. voy al club de *choro*[L2-tipo de música popular] [P11-146].  
 j. de las *favelas*[L2] de aquí [P12-215].  
 k. en el *plano piloto*[L2-zona de Brasilia que formaba parte del plan piloto original] [P16-128].  
 l. El *asa sul/ asa sul*[L2-barrio de Brasilia] estaba prácticamente terminada [P17-240].  
 m. me confunden a veces con<n> <ee> *gaúcha*[L2-originario del estado brasileño de Rio Grande do Sul] [P19-234].

Las palabras más repetidas forman parte de la realidad cotidiana de los participantes en Brasilia: la *seca*, en P1, P4 y P5; el *plano piloto*, en P1, P11, P12 y P16; la *favela*, en P3, P12 y P20; y *asa sul/norte* en P5 y P17.

El corpus presenta igualmente alternancias de tipo emblemático que consisten en el uso de marcadores discursivos y locuciones con función pragmática del portugués brasileño.

En primer lugar *é*, tercera persona del presente del verbo ser que se utiliza con el valor de *sr*<sup>321</sup>; en ocasiones aparece acompañado de *pois*, con función fática o de confirmación:

- (83) a. *É*[L2] pues me parece que sí / [P8-269].  
 b. *Pues é*[L2], por eso te digo [P8-417].  
 c. Fui aprendiendo, *é*[L2] [P9-84].  
 d. diecinueve por lo menos, sumando, *é*[L2] [P16-93].

---

<sup>321</sup> De hecho, se emplea frecuentemente como respuesta a preguntas directas disyuntivas, caso en el que, como vimos en 5.1.5.3.5., el adverbio afirmativo *sim* es poco habitual en el portugués brasileño hablado.



- d. —[I] ¿Y seguían con la huerta?  
 —Con la huerta, é[L2] [P18-123-124].

El segundo es el marcador conversacional *né?*, forma contraída de *não é?*, que se utiliza según HO como ‘pedido de confirmação ou de concordância com o que foi dito, ou apenas assinalando uma pausa’. Su equivalente en español es *¿no?*

- (84) a. Parece mentira, né?[L2] [P8-300].  
 b. este era español y<yy> *é mais, ele falava espanhol corretamente*, né?[L2] [P9-153-154].  
 c. Entonces *eles*[L2] son brasileños, *¿no é?*[L2] [P10-116].  
 d. un kerigma, *né?*[L2] [P12-68].  
 e. tengo la formación que tienen los jesuitas, *né?*[L2] [P14-11].  
 f. pero no son del mundo”, *né?*[L2], son de Jesucristo [P15-90].  
 g. cosas de/ de/ de/ de joven, *né?*[L2] Na(da), vamos a la América [P18-9-10].

El tercer marcador repetido es *tá*. Se trata de una variante aferética de *está*, usada en el portugués hablado con el valor de ‘vale, está bien, bueno’. También se usa en Uruguay, pero dado que el contacto se da con el portugués de Brasil, consideramos mucho más probable que la forma usada provenga de esta lengua.

- (85) a. Tá/ tá[L2]. No/ no/ no. ¡*Ih!*[L2] tengo tiempo [P8-383].  
 b. Y<yy> acepté, *tá*[L2] [P16-148].  
 c. bueno trabajé en obras sociales, *¿tá?*[L2] [P16-110].

En (85a) la participante utiliza también una interjección portuguesa, *ih*, que de acuerdo con HO expresa “espanto, ironia, admiração”; podría equivaler a *¡huy!* en español. P19 utiliza en (86) otra interjección típicamente brasileña, *ué*, que indica según HO “pasma, surpresa, admiração, por vezes irritação” y que se podría traducir como *¡anda!*

- (86) son españoles *¡ué!*[L2] [P19-193].

En más de la mitad de las entrevistas encontramos alternancias identificadas por el propio participante con frases como “lo que aquí llaman” o “como dicen aquí”:

- (87) a. Eran *barracos*[L2-chabola] que se llamaban aquí [P1-14].  
 b. en una como le llaman aquí *quadra*[L2-manzana] [P5-104].  
 c. Entonces te ven que tienes acento, lo que aquí llaman *sotaque*[L2] [P6-188-189].

- d. ahora te iba a decir *legenda*[L2] en vez de subtítulo y he tenido que pensar dos veces [P7-92].
- e. “no *acredito*[L2-no lo puedo creer]”, como *diz o brasileiro*[L2] [P8-116].
- f. y el decir nueve pa(ra) *nove*[L2] tién diferencia [P9-74].
- g. fundadas en *cartório*[L2-notaría] como dicen aquí ¿*né*[L2]? [P12-203-204].
- h. es afectuoso, es<ss> *meigo*[L2] ¿? como dicen aquí en Brasil [P13-193].
- i. *lá nos cafundó de judas*[L2-en el quinto pino] como dicen aquí ¿*né*[L2]? [P14-257].
- j. una *chácara*[L2-casa de campo] de/ de/ de esas que les llaman aquí [P18-114].
- k. el *eu*[L2] no sale, sale yo [P19-229].

En (87d) el participante expresa sus dificultades de acceso léxico, algo que no es común en este grupo. También es reseñable la conciencia contrastiva que demuestra P9 en su comentario de (87f), conciencia que, sin embargo, no parece tener efecto en su habla con elevado nivel de atrición y abundante mezcla de código, de los cuales es consciente como vimos antes.

En cuanto a las alternancias de más de una palabra (o locución), se trata, como se adelantó más arriba, de diálogos referidos por el participante en los que interviene un brasileño. En algunos casos como (88) a y b es el propio informante el que habla, en otros como (88c) se citan palabras ajenas:

- (88) a. Quería dólares, dólares, yo no/ no “*não tenho dólares, eu não sou turista*” *falava pra ele em português, “eu não sou turista, minha mulher é brasileira, estou aqui, não tenho dólares nenhum”*[L2]. [risas] Pedía dólares [P11-90-92].
- b. Yo siempre digo que *meu portunhol é igual agora que faz vinte anos*[L2] [P17-264].
- c. no dejan de pedir, que siempre “*ah, (es)tá/ (es)tá indo pra Espanha, me*[L2] *lleva*” [habla una nieta] y tal [P18-360].

Por último, recordemos que existen casos en los que el hablante expresa una palabra o expresión en portugués y después se corrige. Ya fueron presentados en 5.1.4., ejemplo (2).

#### 5.1.5.5. Desvíos intralinguales

Existen en el corpus elementos similares a los que Carvalho (2014, p. 272) llama “nonstandard ... forms”, que no se pueden explicar por la influencia de la L2 y que también aparecen en el habla de los monolingües. Son los que denominamos desvíos intralinguales.

En primer lugar, se pueden observar elisiones de fonemas, características del español peninsular. Un caso presente en todas las entrevistas, excepto en P12, es la supresión de /d/ en posición intervocálica en participios y otras palabras (Moreno Fernández, 2004, pp. 999-1002)<sup>322</sup>: alquila(d)o [P1-8], cambia(d)o [P2-41], na(da) [P3-75], estudia(d)o [P4-129], to(do) [P5-226], to(d)a [P7-229], cuida(d)o [P11-97], por to(dos) los la(d)os [P20-139]. Otro ejemplo es la contracción de la preposición *para*: pa(ra) comprar [P6-208], fueron pa(ra) la *escola* [L2] [P10-43], pa(ra) <vo#>pa(ra) tener que votar [P8-13], pa(ra) conocer [P9-205]<sup>323</sup>, pa(ra) la paterna [P13-31].

Entre los desvíos intralinguales más frecuentes están las omisiones de preposiciones y artículos en oraciones de relativo (NGRAE, p. 3309). A continuación, los ejemplos del corpus (el asterisco marca la omisión):

- (89) a. la empresa \* que yo trabajaba [P5-82].  
 b. pedí una/ una excedencia temporal en el Ministerio de Sanidad, \* que [D-I] yo trabajaba entonces, y me vine aquí a trabajar [P6-15-16].  
 c. hasta profesores \* que yo he/ que yo he habla(d)o con ellos [P6-99].  
 d. la lengua vernácula y \* la que/ la que me había educado y que realmente/ y que realmente era la lengua \* que/ que yo me expresaba [P7-43-44].  
 e. precisamente \* lo que me arrepiento es de haber venido con ese miedo [P7-137].  
 f. director de internacional de la/ de la empresa \* que trabajábamos [P7-195].  
 g. al pueblo precisamente \* que yo había nacido [P15-28].  
 h. quitando esas dos o tres cositas \* que no he conseguido acostumbrarme [19E266].  
 i. es una ciudad que el modelo no me gusta nada [P5-90].

En (89i) *que* reemplaza a *cuyo*, algo habitual en el habla coloquial, aunque en este caso sin marcar el carácter posesivo por medio de *su* (NGRAE, p. 1589).

Otro grupo lo forman las omisiones de la preposición *de* en grupos nominales:

- (90) a. un paso \* peatones [P6-255].  
 b. la receta \* la paella [P7-205].  
 c. a estudiar un poco \* portugués [P14-69].

<sup>322</sup> Sobre la variación de la /d/ intervocálica en Madrid y Valencia remitimos a Gómez Molina, Molina Martos y Paredes García (2012).

<sup>323</sup> P9 también utiliza la contracción coloquial portuguesa de *para*, *pra* en “*pra cá* [L2]” [P9-46].

d. salir al puente \*[D-I] las garzas [P17-246].

También encontramos tres casos de laísmo, uno de loísmo y otro de leísmo (Fernández-Ordóñez, 1999):

(91) a. y yo la hablo en portuñol [P6-107].

b. a esta señora que tengo pues la/ la he enseñado la receta \* la paella [P6-306].

c. todavía la quedan dos o tres años [P6-320].

d. aunque él me podía hablar en catalán, yo lo respondería siempre en castellano [P7-44-45].

e. Le llamó por teléfono a mi mujer [P4-70].

Se producen asimismo tres concordancias en plural de colectivos (NGRAE, pp. 815-816). En (92) a y b, se trata de un pronombre plural, *les*, con un colectivo como antecedente, *todo el mundo* y *la gente*; en (92c) es el verbo el que concuerda en plural con el mismo colectivo, *gente*. En los tres casos predomina en español la concordancia en singular, tanto en los pronombres como en el verbo, sin embargo, en el habla coloquial se registra en ocasiones en plural. De cualquier modo, podría existir una explicación interlingual a estos casos: dado que el sustantivo *gente* se ha transformado en el portugués de Brasil en un pronombre con el sentido de *nós* (*nosotros*, forma a la cual ha reemplazado), para expresar la idea del colectivo *gente* utiliza *as pessoas*, siempre en plural y con concordancia en plural. Es posible que esta forma haya influido en la adopción de la concordancia *ad sensum* que se da ocasionalmente en español.

(92) a. Yo creo que les pasa a todo el mundo [P4-70].

b. \* la gente les gusta hablar español [P6-96].

c. gente que pasan, curiosos [P6-320].

Queísmo y dequeísmo también están presentes en el corpus (NGRAE, apart. 43.6, pp. 3248-3257). En dos casos se suprime la preposición *de*; en el tercero se añade indebidamente:

(93) a. Yo me acuerdo \* que/ que cuando llegué / me acuerdo \* que prepararon [P7-209-210].

b. a pesar \* que con mi edad [P8-84].

c. te llamaba la atención de que había una diferencia [P6-154].

Por último, se recogen dos variantes frecuentes entre monolingües. El primero es el uso de *deber* + infinitivo con el valor no de obligación, sino de conjetura como le corresponde a *deber de* + infinitivo (NGRAE, p. 2143). El segundo es la locución *por contra*, censurada por ser calco del francés, aunque incluida en el diccionario SECO y en el MM:

- (94) a. debe \* ser un destino de nuestra familia [P15-107].  
 b. La ciudad me encanta, por contra de la mayoría de los españoles [P7-149].

#### 5.1.5.6. Lapsus linguae

Para finalizar el análisis cualitativo se muestran algunos ejemplos de los desvíos que se reunieron bajo la etiqueta de *lapsus linguae*. Se trata de errores inclasificables no sistemáticos y de difícil explicación (v. 4.5.1.). Su origen se encuentra en el proceso de toma de decisiones que implica la conversión de ideas en formas lingüísticas. En no pocas ocasiones esas decisiones se reconsideran, dando lugar a interrupciones y reformulaciones (ya tratadas en 5.1.4.) características de la oralidad.

- (95) a. pues es[sic] las características [P4-172].  
 b. fue porque#, bueno, en parte de[sic] que yo había hecho una beca [P5-10].  
 c. hay unas oligarquías, en el[sic] que controlan [P6-143].  
 d. vivía allí hace[sic] mis once años [P8-167].  
 e. como gracias \*[sic] tengo ahora [P8-446].  
 f. Una niña que/ que conocí desde[sic] los dieciocho años y<yyy> nada [P11-289].  
 g. en realidad me sentí[sic] esta llamada desde niño [P12-14].  
 h. la/ la/ la conjunción[sic] de verbos en portugués ¿? es mu(y) difícil [P19-228].

#### 5.1.6. Recapitulación y balance

El examen de las entrevistas permitió observar, como era el objetivo de la investigación, señales de atrición en la L1/español de los participantes en forma de divergencias del español monolingüe. No obstante, también se tomó en consideración lo que Schmid (2002, p. 78) llama *proficiency data* (por contraposición al estudio de los desvíos o *interference data*). Se analizó, por tanto, la riqueza léxica de los inmigrantes que no presentó divergencia con respecto a la del grupo de control del PRESEEA (2014-). También se observaron las disfluencias y, en este caso, los resultados revelaron diferencias con el grupo de control en cuanto al tipo de disfluencias predominante. Como defienden Schmid y Beers Fägersten (2010, pp. 758-759), las disfluencias cognitivas (pausas silenciosas, repeticiones y reparaciones) son más numerosas entre los inmigrantes que en el grupo de control, el cual utiliza más las semánticas (pausas sonoras y alargamientos).

Asimismo, fue realizada una evaluación del acento extranjero por nativos sin contacto con el portugués. De acuerdo con el índice de acento extranjero calculado, el 25 % de los inmigrantes fue considerado no nativo y el 35 % nativo con interferencias, mientras que en el grupo de control todos fueron considerados nativos, resultados que se equiparan a los obtenidos por de Leeuw *et al.* (2010, p. 37) en su investigación sobre los efectos de la L2 en la pronunciación de la L1 de alemanes en Canadá y Holanda.

El análisis cuantitativo de los desvíos del corpus muestra un grupo inmigrante muy heterogéneo (v. 3.4.1.) con gran dispersión y que no se ajusta a la distribución normal. Como prevé la teoría de los sistemas dinámicos un cambio en una variable tiene efectos en todas las demás y el resultado no puede ser calculado porque las variables cambian continuamente. El desarrollo, además, no es lineal ya que la relación entre causa y efecto puede ser desproporcionada (de Bot *et al.*, 2007, p. 8). La ratio de desvíos por mil palabras presenta un coeficiente de variación elevado (1,12), aunque menor que el correspondiente al número de palabras en L2 (2,25).

Por medio de un análisis cualitativo se pudo explicar la mayoría de esos rasgos característicos del corpus como transferencias directas o indirectas de la L2/portugués. Entre las primeras se cuentan las extensiones semánticas, los calcos léxicos o el uso de *ahí* como marcador discursivo; entre las segundas, las transferencias de frecuencias de utilización, como los calcos de uso, el empleo de la preposición *para* en lugar de *a*, de la conjunción *mas* por *pero* o la expresión del sujeto pronominal.

Los desvíos interlingüales fueron, pues, más numerosos que los intralingüales, aquellos que no se pueden explicar por el contacto y que también se encuentran en el habla de monolingües. Así, la influencia de la L2 parece determinar gran parte de los cambios que se observan en la L1 de los participantes.

En el nivel léxico los procesos más reiterados son extensiones semánticas y calcos de uso, algo previsible tratándose de lenguas próximas, como señala Raso (2003, p. 17) al analizar el habla de italianos en contacto con el portugués brasileño.

En cuanto a la morfosintaxis, los desvíos relacionados con adverbios, conjunciones y preposiciones son los más numerosos. A pesar de ocuparse de lenguas diferentes, también en las investigaciones de Köpke (1999, pp. 166, 190), Raso (2003, p. 29) y Ben-Rafael (2004, p. 182) las preposiciones aparecen como una de las áreas sensibles en el contacto.

En la sintaxis, se observa un ligero aumento de la expresión del sujeto pronominal, resultado que se acerca a los de Carvalho y Besset (2015, p. 302) que tampoco encuentran diferencias significativas entre el español de la frontera uruguayo-brasileña y las variedades

vecinas. Con respecto a los desvíos contabilizados en esta área, los más numerosos son las respuestas con repetición, los calcos estructurales y la omisión de *a* en complementos directos e indirectos y en la perífrasis de futuro (un desvío más relacionado con los usos de las preposiciones).

Las alternancias de código fueron escasas en diecisiete de las veinte entrevistas, en las que tan solo se encontraron 302 palabras en L2, una media de 17,7 palabras por participante (recordemos que la media de palabras por entrevista es de 2854,45). Se trata, en general, de la inserción de palabras aisladas relacionadas con la realidad del país de la L2.

Las otras tres entrevistas (P9, P10 y P14), sin embargo, concentran el 77,45 % del total de palabras en portugués y presentan, por tanto, un tipo de alternancia diferente, identificada por Muysken (2000) como lexicalización congruente. Consideramos que son casos de mezcla de código, sin lengua matriz definida, en los que se combinan de forma bastante libre L1 y L2. En la investigación de Crezee (2008) también aparece un pequeño número de inmigrantes holandeses en Nueva Zelanda con una mezcla de código semejante. Asimismo, Izquierdo Merinero (2011) en su estudio sobre actitudes de inmigrantes españoles en Brasil, hace alusión a una situación similar de sus informantes.

#### **5.1.6.1. Clasificación de los participantes por nivel de atrición**

Los resultados del análisis han revelado que las medidas más significativas para mostrar el nivel de atrición de cada participante son el número de desvíos por mil palabras, el índice de acento extranjero y el número de palabras en L2 (como evidencia de mezcla de código, v. 5.1.5.4.); las tres presentan asociación media alta significativa entre sí, de acuerdo con el test de Spearman (desvíos x IAE  $\rho = 0,763$   $p = 0,000$ ; desvíos x palabras en L2  $\rho = 0,728$   $p = 0,000$ ; IAE x palabras en L2  $\rho = 0,748$   $p = 0,000$ ). Por ese motivo, fueron utilizadas como indicadores de atrición para comprobar su asociación con los factores extralingüísticos en la segunda parte de este capítulo, el análisis de los cuestionarios.

Tomando en cuenta estas medidas se ha realizado una clasificación de los participantes en cuanto a nivel de atrición, siguiendo la escala de Sharwood Smith (1983b) (v. 3.3.4.). Se presenta en la tabla 5.21. En ella los participantes están ordenados de menor a mayor número de desvíos por mil palabras. Como se puede observar, el orden por desvíos coincide en líneas generales con el orden por índice de acento extranjero y, en menor medida, con el orden por número de palabras en L2. Apenas en un caso no se respetó la posición por número de desvíos.

Se trata de P10, que debido a la corta duración de su entrevista<sup>324</sup> y al elevado número de palabras en L2 (un 33.41 %) cuenta con un número de desvíos relativamente bajo que no se corresponde con su dominio de la L1, su nivel de mezcla de código y el índice de acento extranjero, el más alto del grupo. Por ello, fue situado junto a P9, su esposa, en el nivel 3, entre los participantes que muestran indicios de reestructuración de la L1.

**Tabla 5.21**

*Clasificación de los participantes según el nivel de atrición en la escala de Sharwood Smith (1983b).*

Nivel de atrición	Participante	Desvíos x mil palabras	IAE	Nº. palabras en L2
<b>Efectos del bilingüismo</b>	P3	0,50	1,25	11
	P2	1,29	1,30	6
	P20	1,56	1,05	2
	P12	1,91	1,55	10
	P17	2,46	1,90	9
	P4	3,10	1,50	2
	P5	3,14	1,25	12
<b>Nivel 1</b>	P19	5,00	1,75	5
	P15	6,22	1,50	4
	P7	6,83	1,50	3
	P6	7,36	1,20	8
	P11	7,57	1,95	50
	P1	7,62	1,65	8
<b>Nivel 2</b>	P16	23,00	2,05	19
	P8	24,78	2,75	53
	P13	28,38	2,65	13
<b>Nivel 3</b>	P14	35,67	1,85	196
	P18	42,53	2,65	87
	P10	23,05	2,85	286
	P9	57,20	2,75	724

Así, P2, P3, P4, P5, P12, P17<sup>325</sup> y P20, los siete participantes con menos de cuatro desvíos por mil palabras no parecen evidenciar atrición, sino apenas una ligera influencia de la L2, efecto del bilingüismo (v. 3.2.4.). La situación de P1, P6, P7, P11, P15 y P19 podría corresponderse con el primer nivel de atrición de Sharwood Schmid (1983b) ya que manifiestan algunos desvíos de desempeño e influencia moderada de la L2. P8, P13 y P16 representarían el nivel 2 de esa escala, puesto que su L1 se observa modificada por la L2, pero aún pueden retornar al estándar. Por último, P9, P10, P14 y P18 presentan, además de las cifras más elevadas de palabras en L2 (y, por tanto, abundante mezcla de código, v. 5.1.5.4.), los mayores

<sup>324</sup> El participante se emocionó y, tras una interrupción, tuvimos que dar por finalizada la entrevista.

<sup>325</sup> V. nota 199 en 5.1.2.



índices de acento extranjero (excepto P14<sup>326</sup>), lo cual parece indicar que se trata de casos de reestructuración de la L1.

## **5.2. Análisis de los cuestionarios sociolingüísticos**

La tercera pregunta de investigación pretende descubrir por qué unos hablantes presentan más signos de atrición que otros; se necesitan, por tanto, datos sobre los participantes y sus usos lingüísticos que obtuvimos mediante la aplicación de un cuestionario sociolingüístico ya descrito en el apartado 4.4.1. (v. anexo 1) y del cual se presentan a continuación los resultados.

Los cuestionarios sociolingüísticos nos proporcionaron características personales de los participantes que nos permitieron analizar el efecto de los tres primeros factores extralingüísticos observados: edad, duración de la emigración y educación. Asimismo, las respuestas a preguntas sobre el uso de la L1, sus actitudes ante las lenguas y sus culturas respectivas, y el dominio de la L1 y la L2 sirvieron para calcular mediante fórmulas adaptadas de Schmid (2005) los índices de contacto, elección, actitudes y dominio de la L1 y la L2. Con los dos primeros se examinó el impacto de otros dos factores: el uso de la L1 y las actitudes; los dos últimos fueron estudiados junto con la educación.

Para comprobar si se daba alguna asociación entre los factores extralingüísticos y los que consideramos indicadores del nivel de atrición, el número de desvíos por mil palabras y el índice de acento extranjero, fue calculado el coeficiente de Spearman.

### **5.2.1. Perfil sociolingüístico de los participantes**

Una primera descripción del perfil sociológico de los inmigrantes que participaron en la investigación fue presentada en el apartado 2.5.3. y la tabla 2.5, donde se detallaban los rasgos principales de la emigración española a Brasil y, más concretamente, a Brasilia. Se comprobaba allí que, a pesar de no haber realizado un muestreo aleatorio, con lo que era posible que la selección tuviera como resultado una muestra muy poco representativa, nuestros participantes se ajustaban bastante más de lo esperado a las características de los inmigrantes españoles en Brasilia (v. 4.3.). Tanto la profesión de los informantes (entre los que predomina el sector terciario: tareas administrativas de diferentes niveles, profesores universitarios, religiosos), como el alto nivel educativo (13 de ellos, el 65 %, tienen estudios superiores) se explican por las peculiaridades del lugar en sí (Brasilia, capital federal sede de la Administración Pública e inaugurada en 1960) y del propio proceso migratorio de españoles a Brasil, a lo largo del cual

---

<sup>326</sup> V. nota 199 en 5.1.2.

la cualificación profesional y el nivel educativo han ido aumentando paralelamente a la consolidación económica y política española.

Asimismo, en el apartado 4.3., al explicar el proceso de selección de los participantes y los criterios aplicados, se aportaron más datos sobre el perfil de los mismos, sobre su origen, la duración de la emigración, el nivel educativo y la edad, tanto la que tenían en el momento de realizar la investigación como la que tenían al emigrar (v. tab. 4.1). En próximos apartados serán analizados por separado estos factores.

### 5.2.2. Índices de contacto, elección, actitudes y dominio de L1 y L2

Como se adelantó en 4.4.1., a partir de los datos del cuestionario sociolingüístico sobre las variables independientes se calcularon los índices de contacto, elección, actitudes y dominio de L1 y L2 mediante fórmulas que son una adaptación de las propuestas por Schmid (2005, pp. 25-27).

En la tabla 5.22 se muestran las variables, sus niveles, rangos y las fórmulas utilizadas. Fueron realizadas las modificaciones necesarias para incorporar las recategorizaciones de las variables señaladas con asterisco en la tabla, así como para que el índice de elección y los demás tuvieran el mismo valor máximo de 5. Igualmente, se eliminaron algunas variables correspondientes a preguntas no incluidas en el cuestionario, como las referentes a la pareja anterior o a la lengua usada con hijos y nietos en el pasado.

**Tabla 5.22**

*Fórmulas utilizadas para calcular los índices de los factores extralingüísticos a partir de las variables del cuestionario sociolingüístico.*

VARIABLES		NIVELES	RANGO
<b>A) Contacto con la L1</b>			
<b>Ord.</b>	1. Frecuencia de las visitas	5 (1-5)	
<b>Ord.</b>	2. Uso de la L1	4 (1-4)*	
<b>Nom.</b>	3. L1 de la pareja (1=L1, 0=L2 u otra) <sup>327</sup>	2 (0, 1)	
<b>Ord.</b>	4. L1 de los amigos	5 (1-5)	
<b>Ord.</b>	5. Contacto con España	5 (1-5)	
<b>Ord.</b>	6. L1 en el trabajo	5 (1-5)	
<b>Int.</b>	7. % de L1 en redes sociales		% (0-100)
<b>Índice de contacto =</b>		$\frac{1. + \left( 2. \times \left( \frac{5}{4} \right) \right) + (3. \times 5) + 4. + 5. + 6. + \left( \frac{7.}{20} \right)}{7}$	
		<b>1 ≤ Contacto ≤ 5</b>	

<sup>327</sup> Si la L1 de la pareja no es la L1 del informante, ese valor será 0, ya que en ese caso se asume que el participante no tiene la opción de usar la L1 con su pareja. No obstante, la informante P19 afirmaba en la entrevista: “Yo hablo en español con mi marido entonces mucho ¿? Si yo no consigo mirar pa(ra) la cara de mi marido y hablar en portugués por más que él sea brasileño, que no me sale” [P19-200-201].

<b>B) Elección de la lengua</b>			
Nom.	1. Lengua de los oficios religiosos, si procede	2 (0-1)	
Nom.	2. Miembro de clubes (0=nunca, 1= ahora o antes, 2=ahora y antes)	3 (0, 1, 2)	
Int.	3. Uso de medios de comunicación en L1 (0=ninguno, 4=los cuatro)		<b>0-4</b>
Ord.	4. L1 en la iglesia, si procede	6 (0-5)	
Ord.	5. L1 con la pareja	6 (0-5)	
Ord.	6. L1 con hijos, si procede	6 (0-5)	
Ord.	7. L1 con nietos, si procede	6 (0-5)	
Ord.	8. L1 con familia	6 (0-5)	
Ord.	9. L1 con amigos	6 (0-5)	
Ord.	10. L1 con mascotas,	6 (0-5)	
Ord.	11. L1 en clubes, si procede	6 (0-5)	
<b>Índice de elección</b> = $\frac{(4.+5.+6.+7.+8.+9.+10.+11.) \times 17}{(\text{Número de argumentos (4. a 14.)} > 0) \times 20} + \frac{(1.+2.+3.) \times 3}{28}$			<b>0 ≤ Elección ≤ 5</b>
<b>C) Actitudes lingüísticas</b>			
Ord.	1. Importancia de mantener L1	4 (2-5)*	
Ord.	2. Importancia de que hijos adquieran L1, si procede	4 (2-5)*	
Ord.	3. Preferencia cultural	5 (1-5)	
Nom.	4. Preferencia lingüística (0=L2, 2.5=igual, 5=L1)	3 (1, 2.5, 5)	
Ord.	5. Importancia de L1 en relaciones familiares	4 (2-5)*	
Nom.	6. Nostalgia (0=no, 1=sí)	2 (0, 1)	
Nom.	7. Incomodidad por acento L1 (0=sí, 1=no)	2 (0, 1)	
Nom.	8. Intención de volver (0=no, 1=no sé, 2=sí)	3 (0, 2)	
Nom.	9. ¿Fue decisión correcta? (0=sí, 1=no sé, 2=no)	3 (0, 2)	
<b>Índice de actitudes</b> = $\frac{(\mathbf{1.}+2.+3.+4.+5.)}{(\text{Número de argumentos (1. a 5.)} > 0)} + \frac{(\mathbf{6.}+7.+8.+9.) \times 5}{6}$			<b>1 ≤ Actitudes ≤ 5</b>
<b>D) Dominio de la L1</b>			
Ord.	1. L1 hoy	6 (0-5)	
Ord.	2. L1 cuando emigró	6 (0-5)	
Int.	3. Cambio medio registrado (1. – 2.)		<b>-5 - 0</b>
Ord.	4. ¿Ha cambiado su competencia en L1?	3 (0, 1, 2)	
Nom.	5. ¿Se considera bilingüe? (0=no, L2 mejor, 1=sí, 2=no, L1 mejor)	3 (0, 1, 2)	
Nom.	6. ¿Se siente incómodo cuando habla la L1? (0=sí, 1=no)	2 (0, 1)	
Ord.	7. ¿Ha cambiado su uso de la L1?	3 (0, 1, 2)	
<b>Índice de dominio de la L1</b> = $\frac{1.+2.}{5} + \frac{3.+(4.+5.+6.+7.) \times 3}{7}$			<b>0 &lt; Dom_L1 ≤ 5</b>
<b>E) Dominio de la L2</b>			
Nom.	1. Clases de L2 antes de emigrar (0=no, 1=sí)	2 (0, 1)	
Ord.	2. ¿Cuánto tiempo tuvo clases de L2?	1-6	
Ord.	3. L2 hoy	6 (0-5)	
Ord.	4. L2 cuando emigró	6 (0-5)	
<b>Índice de dominio de la L2</b> = $\frac{(\mathbf{1.} \times \mathbf{2.}) \times 5}{6} + 3.+4.$			<b>0 ≤ Dom_L2 ≤ 5</b>

Nota: elaborada con nuestros datos a partir de las fórmulas de Schmid (2005, pp. 25-27) adaptadas.

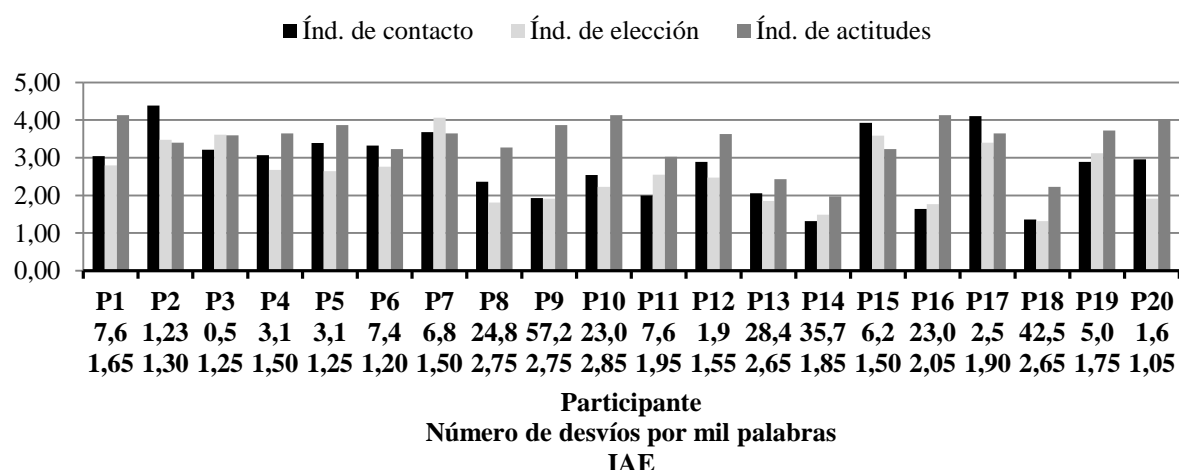
Como se puede comprobar en las medidas descriptivas de la tabla 5.23, el índice de actitudes es el que exhibe menor variación en el grupo de inmigrantes. De hecho, sus valores son en general altos, incluso en los participantes con mayor número de desvíos y palabras en L2. De este modo, el índice de actitudes no parece tener en este estudio el poder explicativo que presentaba en otras investigaciones como la de Schmid (2002).

**Tabla 5.23**

*Medidas descriptivas de los índices de contacto, elección, actitudes, dominio de L1 y L2 y de la variable dependiente desvíos por mil palabras.*

Medidas descriptivas	Índice de contacto	Índice de elección	Índice de actitudes	Índice de dominio L1	Índice de dominio L2	Desvíos por mil pal
<b>Media</b>	2,80	2,57	3,44	3,00	1,69	14,46
<b>Desv. típica</b>	0,89	0,79	0,62	0,93	0,74	16,17
<b>Mediana</b>	2,93	2,60	3,64	3,29	1,33	7,09
<b>Mín</b>	1,42	1,32	1,97	1,26	0,67	0,50
<b>Máx</b>	4,29	4,06	4,13	4,57	3,67	57,20
<b>Coef./variación</b>	0,32	0,31	0,18	0,31	0,44	1,12

La figura 5.12 aporta una comparación de los tres índices principales, contacto, elección y actitudes con las medidas más significativas de la competencia en L1 de los participantes: el número de desvíos por mil palabras y el índice de acento extranjero. Este primer examen ya permite observar algunas relaciones que el análisis estadístico confirmará. Así, cuanto más altos son los índices de contacto y elección, más bajos se presentan el número de desvíos y el índice de acento extranjero. No sucede lo mismo, sin embargo, con el índice de actitudes que se muestra alto en algunos participantes con número de desvíos e índice de acento extranjero elevados (P9, P10 y P16), pero bajo en otros en situación similar (P13, P14 y P18).



*Fig. 5.12. Comparación de los índices extralingüísticos (contacto, elección y actitudes) por participante con el número de desvíos por mil palabras y el IAE.*

Los valores de cada índice serán presentados dentro del apartado dedicado al factor correspondiente. Así, los índices de contacto y elección de la lengua son analizados en la

sección consagrada al uso de la L1; el de actitudes, en el apartado del mismo título y los de dominio de la L1 y de la L2, en el de educación.

#### **5.2.2.1. Análisis estadístico**

Para responder a la tercera pregunta de investigación y determinar por qué unos hablantes presentan más señales de atrición que otros, fue necesario analizar si los factores extralingüísticos observados por medio del cuestionario —edad (al realizar la entrevista y al emigrar), duración de la emigración, contacto con la L1 y elección de la lengua, actitudes, educación y dominio de L1 y L2— tenían impacto en el proceso de atrición. Consideramos indicadores del nivel de atrición el número de desvíos por mil palabras y el índice de acento extranjero.

Así, una vez calculados los índices mencionados (v. 5.2.2.), se realizó un análisis estadístico con el fin de establecer las posibles relaciones existentes entre las variables independientes (los factores nombrados más arriba) y las dependientes (número de desvíos por mil palabras e índice de acento extranjero). Se utilizaron pruebas no paramétricas ya que no se cumplían una serie de supuestos precisos para realizar pruebas paramétricas: el muestreo no fue aleatorio, sino intencionado (Moreno Fernández, 2009, p. 311) y no se observa distribución normal en las observaciones. Asimismo, el relativamente bajo número de observaciones aconsejaba su uso (Hernández Campoy y Almeida, 2005, p. 261).

Con el coeficiente rho de Spearman se intentó hallar relación de interdependencia entre los factores extralingüísticos y el nivel de atrición representado por el número de desvíos y el índice de acento extranjero (Dostert, 2009, p. 110; Keijzer, 2007, p. 297). Se trata de una correlación en la que los valores se sustituyen por sus rangos (el orden que ocupan en la muestra), ya que estos no se ven afectados por los valores extremos. De este modo, se corrige la posible asimetría de la distribución (como exige la prueba de correlación lineal de Pearson) y puede ser empleada para variables ordinales (Moreno Fernández, 1990, pp. 147-149). El coeficiente varía de  $-1$  a  $+1$  y cuanto más se acerca a 0, más débil es la relación. Cuando se aproxima a  $+1$  la relación es fuerte y directa (un aumento en una variable se corresponde con un aumento en la otra variable); cuando lo hace a  $-1$ , la relación es fuerte, pero inversa (un incremento en una variable se corresponde con una disminución en la otra). El coeficiente se considera estadísticamente significativo cuando, como es habitual en lingüística, el valor de  $p$  (probabilidad) es menor o igual a 0,05. Se asume en ese caso que la hipótesis nula (que no existe relación entre ambas variables) puede ser rechazada puesto que es poco probable que la relación observada se deba al azar.

En la tabla 5.24 presentamos la matriz de las correlaciones calculadas. Las variables dependientes, número de desvíos e índice de acento extranjero, se encuentran destacadas por medio de líneas y las correlaciones significativas están resaltadas en gris.

**Tabla 5.24**

*Matriz de correlaciones de Spearman.*

Coeficiente rho de Spearman		Índ cont	Índ elecc	Índ actit	Índ do L1	Índ do L2	Desv mil pal	Tasa pron	TTR	Índ Giraud	K de Yule	Disfl mil pal	IAE	Edad	Edad emig	Dur emig	Edu
Índ cont	rho p	1,000															
Índ elecc	rho p	0,865 0,000	1,000														
Índ actit	rho p	0,158 0,506	0,139 0,558	1,000													
Índ do L1	rho p	0,677 0,001	0,594 0,006	-0,029 0,905	1,000												
Índ do L2	rho p	-0,067 0,779	-0,144 0,545	-0,094 0,695	0,004 0,986	1,000											
	Desv mil pal	rho p	-0,743 0,000	-0,669 0,001	-0,198 0,402	-0,572 0,008	-0,155 0,514	1,000									
	Tasa pron	rho p	0,190 0,423	-0,023 0,925	0,014 0,955	0,042 0,861	0,306 0,189	-0,103 0,666	1,000								
	TTR	rho p	0,120 0,615	0,077 0,748	0,290 0,215	0,028 0,907	0,277 0,238	-0,134 0,574	-0,001 0,997	1,000							
	Índ Giraud	rho p	0,211 0,372	0,136 0,567	0,104 0,662	0,295 0,207	0,393 0,087	-0,267 0,255	-0,145 0,541	0,755 0,000	1,000						
	K de Yule	rho p	-0,308 0,187	-0,332 0,152	-0,108 0,651	-0,322 0,166	-0,234 0,322	0,350 0,130	0,041 0,863	-0,562 0,010	-0,502 0,024	1,000					
	Disfl mil pal	rho p	-0,296 0,206	-0,411 0,071	-0,176 0,458	-0,385 0,094	-0,001 0,997	0,469 0,037	0,070 0,769	-0,131 0,581	-0,366 0,113	0,239 0,310	1,000				
	IAE	rho p	-0,669 0,001	-0,568 0,009	-0,035 0,884	-0,601 0,005	-0,039 0,869	0,763 0,000	-0,220 0,352	0,085 0,722	-0,195 0,409	0,066 0,781	0,443 0,050	1,000			
	Edad	rho p	-0,535 0,015	-0,594 0,006	-0,380 0,098	-0,267 0,255	-0,083 0,727	0,738 0,000	0,101 0,672	-0,013 0,958	-0,147 0,538	0,292 0,211	0,332 0,153	0,655 0,002	1,000		
Edad emig	rho p	0,343 0,139	0,350 0,131	-0,390 0,090	0,526 0,017	-0,160 0,502	-0,305 0,191	0,036 0,881	0,297 0,204	0,361 0,118	-0,332 0,153	-0,309 0,185	-0,401 0,080	0,030 0,899	1,000		
Dur emig	rho p	-0,589 0,006	-0,677 0,001	-0,027 0,909	-0,538 0,014	0,078 0,744	0,712 0,000	0,048 0,840	-0,151 0,525	-0,294 0,208	0,368 0,111	0,490 0,028	0,783 0,000	0,728 0,000	-0,588 0,006	1,000	
Edu	rho p	0,182 0,442	0,116 0,625	-0,083 0,728	0,433 0,057	0,352 0,128	-0,570 0,009	0,046 0,846	0,207 0,381	0,384 0,095	-0,318 0,172	-0,225 0,341	-0,474 0,035	-0,363 0,116	0,322 0,166	-0,492 0,028	1,000
		Índ cont	Índ elecc	Índ actit	Índ do L1	Índ do L2	Desv mil pal	Tasa pron	TTR	Índ Giraud	K de Yule	Disfl mil pal	IAE	Edad	Edad emig	Dur emig	Edu

Nota: rho = coeficiente de Spearman; p = probabilidad; Índ cont = índice de contacto; Índ elec = índice de elección de lengua; Índ actit = índice de actitudes; Índ do L1 = índice de dominio de la L1; Índ do L2 = índice de dominio de la L2; Desv mil pal = número de desvíos por mil palabras; Tasa pron = tasa pronominal; TTR = ratio formas-palabras; Índ Giraud = índice de Giraud; Disfl mil pal = número de disfluencias por mil palabras; IAE = índice de acento extranjero; Edad = edad en el momento de la entrevista; Edad emig = edad al emigrar; Dur emig = duración de la emigración; Edu = educación.

En los apartados siguientes, al analizar los distintos factores extralingüísticos se reseñarán las asociaciones que ayudan a explicar los distintos niveles de atrición de los participantes.

### 5.2.3. Factores extralingüísticos

Presentamos a continuación los resultados del examen de los cuestionarios sociolingüísticos referentes a cada uno de los factores extralingüísticos observados. Comenzamos por los antecedentes personales, edad, duración de la inmigración y educación, a los que siguen los factores analizados por medio de índices, uso de la L1 (índices de contacto y elección) y actitudes.

#### 5.2.3.1. Edad

Como vimos en 3.6.1., el factor edad se analiza desde dos perspectivas: la edad en el momento de la investigación, por la que comenzaremos, y la edad de los inmigrantes al emigrar, presentada a continuación.

**Tabla 5.25**

*Valores y medidas descriptivas de la variable edad.*

Participante	Edad (en el momento de la entrevista)	Edad al emigrar	Desvíos x mil palabras	Índice de acento extranjero
P1	61	11	7,62	1,65
P2	55	24	1,29	1,30
P3	36	26	0,50	1,25
P4	40	26	3,10	1,50
P5	43	32	3,14	1,25
P6	66	54	7,36	1,20
P7	55	43	6,83	1,50
P8	74	11	24,78	2,75
P9	76	22	57,20	2,75
P10	79	25	23,05	2,85
P11	62	38	7,57	1,95
P12	67	50	1,91	1,55
P13	83	30	28,38	2,65
P14	86	38	35,67	1,85
P15	80	60	6,22	1,50
P16	79	21	23,00	2,05
P17	71	51	2,46	1,90
P18	80	26	42,53	2,65
P19	43	34	5,00	1,75
P20	52	33	1,56	1,05
Media	64,4	32,75	14,46	1,85
Desviación típica	15,68	13,51	16,17	0,59
Coefficiente de variación	0,24	0,41	1,12	0,32
Mínimo	36	11	0,50	1,05
Máximo	86	60	57,20	2,85

En la tabla 5.25 se observa que la edad de los participantes en el momento en que se realizó la entrevista, 2013<sup>328</sup>, es bastante elevada, 65 años de media, algo frecuente en los estudios de atrición. Asimismo, los siete participantes que presentan más signos de atrición y un marcado acento extranjero (resaltados en gris) son precisamente los de edad más avanzada (incluido el de más edad, P14, con 86 años). Apenas dos participantes mayores, P15 de 80 años y P17 de 71, no manifiestan señales de erosión, pero su tardía llegada a Brasil (con 60 años, P15 y con 51, P17), la menor duración de su emigración (*apenas* 20 años, frente a los 48 años o más de los siete mencionados anteriormente) y sus elevados índices de contacto, elección y actitudes lo justifican. Al no disponer de datos longitudinales es imposible descartar por completo un posible efecto del envejecimiento en el deterioro de la L1 de los participantes. No obstante, el bajo nivel de atrición mostrado por P15 y P17, con 80 y 71 años, respectivamente, tras 20 residiendo en Brasil podría ser un indicio de que no es la edad avanzada lo que determina los desvíos, sino la atrición<sup>329</sup>.

Nuestros resultados, por tanto, parecen corresponderse con los de Goral *et al.* (2008, p. 509) que atribuyen las diferencias de procesamiento observadas en el léxico de la L1 de los bilingües mayores a la atrición, ya que en su L2 no se detectaron tales divergencias. Asimismo, podrían estar en línea con algunas investigaciones que revelan efectos beneficiosos del bilingüismo a edades avanzadas (Bialystok *et al.*, 2004; Luk *et al.*, 2011). Por otro lado, no muestran la reversión en la lengua dominante observada en estudios como el de Schmid y Keijzer (2009), sino más bien un grado alto de atrición en la L1.

El análisis estadístico confirma la correlación de la edad en el momento de realizar la entrevista con el número de desvíos por mil palabras ( $\rho$  de Spearman = 0,738; valor  $p$  = 0,000) y con el índice de acento extranjero ( $\rho$  = 0,655;  $p$  = 0,002).

Con referencia a la segunda perspectiva del factor edad, la tabla 5.25 nos muestra las edades de los participantes al emigrar y se puede comprobar que el rango es muy amplio pues va de los 11 a los 60 años. En todo caso, más de la mitad de los participantes, once, llegaron a Brasil en su juventud, entre los 20 y los 35 años, algo previsible en contextos de emigración.

Como ya se expuso en 4.3., la edad de corte se situó en nuestro estudio en once años (v. 3.2.2. y 3.6.1.). De las dos participantes llegadas con esa edad más temprana solo una, P8, se encuentra entre los individuos con nivel de atrición más alto (señalados en gris), lo cual sugiere

---

<sup>328</sup> Excepto una de las participantes que solo pudo ser entrevistada en febrero de 2014 (v. 4.4.2.).

<sup>329</sup> También en el estudio realizado previamente (Calvo Capilla, 2007, pp. 50-52) una de las participantes con menos signos de atrición estaba entre los de más edad, 77 años, y con más tiempo de residencia en Brasil, 43 años.



que no ha influido en el desarrollo de la atrición. Asimismo, el análisis estadístico solo evidencia una asociación de la edad al emigrar con el índice de dominio de la L1 (rho de Spearman 0,526; valor p 0,017). Dado que se trata de autoevaluación del dominio de la L1 y que no se observa asociación con los desvíos o el IAE, tal vez refleje la conciencia de los inmigrantes de que el tiempo pasado en un contexto de L2 puede tener efectos sobre la L1.

### 5.2.3.2. Duración de la emigración

En la tabla 5.26 se recogen los valores de esta variable, comparados con los desvíos por mil palabras y el índice de acento extranjero. La duración de la emigración en nuestro grupo de inmigrantes comprende un lapso amplio de 53 años: de los 10 de P3 y P19, a los 63 de P8, una de las participantes llegada a Brasil con apenas once años.

**Tabla 5.26**

*Valores y medidas descriptivas de la variable duración de la emigración.*

Participante	Duración de la emigración (años)	Desvíos x mil palabras	Índice de acento extranjero
P1	50	7,62	1,65
P2	31	1,29	1,30
P3	10	0,50	1,25
P4	14	3,10	1,50
P5	11	3,14	1,25
P6	12	7,36	1,20
P7	12	6,83	1,50
P8	63	24,78	2,75
P9	54	57,20	2,75
P10	54	23,05	2,85
P11	24	7,57	1,95
P12	17	1,91	1,55
P13	53	28,38	2,65
P14	48	35,67	1,85
P15	20	6,22	1,50
P16	58	23,00	2,05
P17	20	2,46	1,90
P18	54	42,53	2,65
P19	10	5,00	1,75
P20	19	1,56	1,05
Media	31,70	14,46	1,85
Desviación típica	19,72	16,17	0,59
Coefic. variación	0,62	1,12	0,32
Mínimo	10	0,50	1,05
Máximo	63	57,20	2,85

Al seleccionar de nuevo en gris los siete participantes con más número de desvíos por mil palabras y mayor índice de acento extranjero, observamos que son también los que más años han pasado fuera de España, con excepción de P1, la cual, a pesar de sus 50 años en Brasil, adonde llegó con tan solo once años, presenta escasos desvíos y un bajo índice de acento extranjero. Esta observación es corroborada por el coeficiente de Spearman que muestra una

correlación significativa considerablemente fuerte de la duración de la emigración con los desvíos por mil palabras ( $\rho = 0,712$ ;  $p = 0,000$ ) y con el índice de acento extranjero ( $\rho = 0,783$ ;  $p = 0,000$ ).

Nuestros resultados se acercan así a los obtenidos por Schmid y Dusseldorp (2010, p. 150) que encontraron en el discurso libre, el usado aquí, correlación entre número de desvíos y tiempo pasado en el país de acogida. Asimismo, al igual que en esa investigación el uso de la L1 en el trabajo (v. tab. 5.26) es lo que parece proteger a P1 de experimentar mayor nivel de atrición a pesar de ser una de las participantes con más años en Brasil.

Por otro lado, de forma similar a lo que sucedía en las investigaciones de de Bot *et al.* (1991, p. 94) y de Schmid (2011b), los participantes con más tiempo de emigración son también los que muestran menores índices de contacto con la L1 y de elección de la lengua (con la excepción ya mencionada de P1). De hecho, el coeficiente de Spearman muestra una correlación negativa media de la duración de la emigración con el índice de contacto con la L1 ( $\rho = -0,589$ ;  $p = 0,006$ ) y con el índice de elección ( $\rho = -0,677$ ;  $p = 0,001$ ).

### 5.2.3.3. Educación

El nivel educativo de los participantes aparece en esta investigación como uno de los factores con efecto en el nivel de atrición de los participantes. Como se comprueba en la tabla 5.27, cuatro de los emigrantes con mayor nivel de atrición tienen nivel educativo primario o medio y tres, superior.

El coeficiente de Spearman revela una asociación inversa moderada de la educación con el número de desvíos por mil palabras ( $\rho = -0,570$ ;  $p = 0,009$ ) y con el índice de acento extranjero ( $\rho = -0,474$ ;  $p = 0,035$ ). Esto indicaría que, como se ha demostrado en algunas investigaciones sobre atrición de la L1 (Jaspaert y Kroon, 1989; Schmid y Dusseldorp, 2010; Yağmur, 1997, entre otras) un mayor nivel educativo previene la erosión de la L1.

**Tabla 5.27**  
*Valores de la variable educación.*

EDUCACIÓN																			
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
2	3	3	3	3	3	2	2	1	2	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3
1 primaria: 10%							2 media: 25%					3 superior: 65%							

En cuanto a las razones de esta influencia, las hipótesis propuestas por Jaspaert y Kroon (1989) parecen adecuarse al contexto del que nos ocupamos. En primer lugar, aunque no se ha

examinado el nivel socioeconómico de los participantes, si tomamos como indicio del mismo la frecuencia de las visitas a España, se puede observar una correlación significativa entre esta frecuencia y el nivel educativo ( $\rho$  de Spearman = 0,536;  $p = 0,015$ ). No sucede lo mismo, sin embargo, con el contacto con España que no presenta asociación significativa con la educación ( $p = 0,729$ ).

Con relación a la segunda hipótesis, no se ha examinado la cantidad o la frecuencia del contacto con la lengua escrita, apenas se preguntó si leían alguna vez periódicos, revistas o libros en español. La respuesta a esta pregunta es significativa porque los únicos tres participantes que contestan negativamente están entre aquellos que presentan mayor atrición: P9, P18 (ambos con estudios primarios) y P14 (con estudios superiores). Parece, por tanto, que el uso del código escrito, más frecuente en general entre los que poseen más estudios, tiene efectos positivos en el mantenimiento de la L1.

Por último, la tercera hipótesis que se refiere al mayor conocimiento de la estructura de la lengua que proporcionan los estudios (*ib.*, pp. 92-93), también podría tener consecuencias beneficiosas para la conservación de la L1, especialmente en el contexto de contacto entre dos lenguas tan próximas como español y portugués. Ese mayor conocimiento aporta habilidades metalingüísticas y una mayor concienciación contrastiva que permitirían mantener separadas lenguas tan afines y propensas a la mezcla como español y portugués. Como consecuencia, se reducirían las interferencias de la L2 (Calvo Capilla, 2012).

Todo ello se aplica al caso de la pareja P9 y P10, discutido en 5.1.5.4. El alto grado de atrición y el elevado nivel de mezcla de sus entrevistas (un 33 % del total de palabras en portugués) podrían deberse, en parte, a la falta de conciencia contrastiva derivada de su bajo nivel educativo.

Ya hemos visto en 5.1.5.4. que dos participantes en la investigación de Crezee (2008, pp. 138-139) presentan una situación similar a la de nuestra pareja, con constante alternancia de código intrasentencia. La autora relaciona dicho comportamiento lingüístico con el hecho de no poseer conocimientos de inglés a su llegada a Nueva Zelanda y con el trabajo manual que desarrollaron durante toda su vida laboral, ambas circunstancias asociadas a su bajo nivel educativo.

Dado que, como acabamos de exponer, la educación parece estar asociada a un mayor conocimiento no solo de la L1, sino también de la L2 y otras lenguas (Jaspaert y Kroon, 1989, p. 92; Yağmur, 1997, p. 96), incluimos a continuación los índices de dominio de la L1 y la L2 (v. tabs. 2.28 y 5.29). No se realizó ningún test de dominio de la L2 (v. 4.4.) y se trata, por tanto, de autoevaluación. El test de Spearman, por otro lado, no encontró asociación significativa entre

el índice de dominio de la L1 y el de la L2, ni entre ambos índices y el nivel educativo; sí existe, no obstante, relación inversa moderada del índice de dominio de la L1 con el número de desvíos ( $\rho = -0,572$ ;  $p = 0,008$ ) y con el índice de acento extranjero ( $\rho = -0,601$ ;  $p = 0,005$ ). Al estar basado el índice en la autoevaluación, esta asociación parece indicar que los participantes son conscientes del estado de su L1, al igual que sucede en el estudio de Izquierdo Merinero (2011, p. 72).

**Tabla 5.28**

*Valores de las variables que componen el índice de dominio de la L1 por participante comparado con desvíos por mil palabras e IAE.*

	L1 hoy	L1 cuando emigró	Cambio registrado	¿Cambio conocim. L1?	¿Se considera bilingüe?	¿Incómodo al hablar L1?	¿Cambio en uso de L1?	Índice dominio de la L1	Desvíos x mil pal	IAE
P1	5	5	0	0	1	1	1	<b>3,29</b>	7,62	1,65
P2	5	5	0	1	2	1	0	<b>3,71</b>	1,29	1,30
P3	5	5	0	0	2	1	0	<b>3,29</b>	0,50	1,25
P4	4	5	-1	0	2	1	0	<b>2,94</b>	3,10	1,50
P5	5	5	0	1	2	1	2	<b>4,57</b>	3,14	1,25
P6	5	5	0	1	2	1	0	<b>3,71</b>	7,36	1,20
P7	4	5	-1	1	2	1	0	<b>3,37</b>	6,83	1,50
P8	4	4	0	0	0	1	0	<b>2,03</b>	24,78	2,75
P9	3	5	-2	0	-	0	0	<b>1,31</b>	57,20	2,75
P10	3	4	-1	0	0	0	0	<b>1,26</b>	23,05	2,85
P11	5	5	0	1	1	1	0	<b>3,29</b>	7,57	1,95
P12	5	5	0	1	2	1	0	<b>3,71</b>	1,91	1,55
P13	3	5	-2	0	1	1	0	<b>2,17</b>	28,38	2,65
P14	4	5	-1	1	1	1	0	<b>2,94</b>	35,67	1,85
P15	5	5	0	1	2	1	1	<b>4,14</b>	6,22	1,50
P16	4	5	-1	2	1	1	0	<b>3,37</b>	23,00	2,05
P17	5	5	0	1	2	1	0	<b>3,71</b>	2,46	1,90
P18	3	5	-2	0	0	1	0	<b>1,74</b>	42,53	2,65
P19	5	5	0	0	2	1	0	<b>3,29</b>	5,00	1,75
P20	4	5	-1	0	1	0	0	<b>2,09</b>	1,56	1,05
MED	<b>4,3</b>	<b>4,9</b>	<b>-0,6</b>	<b>0,6</b>	<b>1,4</b>	<b>0,9</b>	<b>0,2</b>	<b>3,0</b>	<b>14,46</b>	<b>1,85</b>

Entre los aspectos destacados de esta tabla está el hecho de que casi la mitad de los participantes reconozcan una pérdida en su L1 (v. tab. 5.28, cambio registrado); coinciden, en general, con aquellos marcados en gris que presentan un mayor nivel de atrición, excepto en el caso de P8, para quien su L1 permanece sin cambio. Por otro lado, seis participantes, P1, P11, P13, P14, P16 y P20, de acuerdo con su autoevaluación, podrían ser considerados bilingües equilibrados (v. 3.2.1.), ya que al responder que se ven como bilingües (marcado como 1 en la

tabla), aceptan que ninguna de sus dos lenguas es más dominante que la otra<sup>330</sup>. Con todo, tres de los inmigrantes con mayor atrición, P8, P10 y P18, no se consideran bilingües porque creen que su portugués es mejor que su español (marcado como 0 en la tabla). Esto indica que, al menos en su percepción, se ha producido en ellos un cambio de dominancia (v. 3.2.1.), siendo ahora la L2 su lengua dominante. Además, cuando observamos las medias de estos mismos participantes en la tabla 5.29, la dedicada al índice de dominio de la L2, comprobamos que son muy bajas (1,67; 1,33; 1,33 respectivamente). Una interpretación posible es que encuentren que su competencia es incompleta en ambas lenguas; es decir, podría ser un reflejo de la sensación de falta de dominio y de mezcla de códigos que con frecuencia expresan los inmigrantes en frases como la de P10 “*agora ¿? meio português, meio[L2] español portuñol*” [P10-39]. De hecho, la investigación de Izquierdo Merinero (2011, p. 81) sobre inmigrantes españoles en Brasil, también describe una situación de dominio insuficiente de ambas lenguas, en el caso de la L2 porque no se ha aprendido y en el de la L1 por la atrición.

**Tabla 5.29**

*Valores de las variables que componen el índice de dominio de la L2 por participante comparado con desvíos por mil palabras e IAE.*

	Clases de L2 antes de emigrar	L2 hoy	L2 cuando emigró	Índ. dominio de la L2	Desvíos x mil pal	Índice de acento extranjero
P1	0,00	5	0	1,67	7,62	1,65
P2	5,00	4	2	3,67	1,29	1,30
P3	0,00	4	0	1,33	0,50	1,25
P4	0,00	3	0	1,00	3,10	1,50
P5	0,83	4	2	2,28	3,14	1,25
P6	0,00	2	0	0,67	7,36	1,20
P7	0,00	3	0	1,00	6,83	1,50
P8	0,00	5	0	1,67	24,78	2,75
P9	0,00	3	0	1,00	57,20	2,75
P10	0,00	4	0	1,33	23,05	2,85
P11	0,00	4	4	2,67	7,57	1,95
P12	0,00	4	0	1,33	1,91	1,55
P13	0,83	4	3	2,61	28,38	2,65
P14	0,00	5	0	1,67	35,67	1,85
P15	0,00	4	0	1,33	6,22	1,50
P16	0,00	4	0	1,33	23,00	2,05
P17	0,00	4	0	1,33	2,46	1,90
P18	0,00	4	0	1,33	42,53	2,65
P19	0,00	4	2	2,00	5,00	1,75
P20	0,00	5	3	2,67	1,56	1,05
<b>MED</b>	<b>0,3</b>	<b>4,0</b>	<b>0,8</b>	<b>1,7</b>	<b>14,46</b>	<b>1,85</b>

<sup>330</sup> La pregunta 72 del cuestionario lo planteaba de esa forma: “¿Se considera bilingüe?, es decir, ¿piensa que es igual de competente en español que en portugués? ☐ no, mi portugués es mejor, ☐ sí, ☐ no, mi español es mejor, ☐ no sé.

#### 5.2.3.4. Uso de la L1

Como se explicó anteriormente, el uso de la L1 se refleja en los índices de contacto y elección que reproducimos en las tablas 5.30 y 5.31. La media de elección (2,6) es ligeramente más baja que la de contacto (2,8) y ambas presentan valores moderados. De nuevo, los siete participantes con más desvíos por mil palabras y mayor índice de acento extranjero (destacados en gris en las tablas) muestran índices de contacto y elección bajos. El coeficiente de Spearman corrobora esta asociación inversa con valores negativos considerablemente altos:

- índice de contacto x desvíos por mil palabras:  $\rho = -0,743$ ;  $p = 0,000$ ;
- índice de contacto x índice de acento extranjero:  $\rho = -0,669$ ;  $p = 0,001$ ;
- índice de elección x desvíos por mil palabras:  $\rho = -0,669$ ;  $p = 0,001$ ;
- índice de elección x índice de acento extranjero:  $\rho = -0,568$ ;  $p = 0,009$ .

**Tabla 5.30**

*Valores de las variables que componen el índice de contacto por participante comparado con desvíos por mil palabras e IAE.*

	Frecuencia de las visitas	Uso de la L1	L1 de los amigos	% L1 en redes sociales	Contacto con España	L1 en el trabajo	L1 de la pareja	Índice de contacto	Desvíos x mil pal	IAE
P1	3	4	2	25	5	5	0	<b>3,04</b>	7,62	1,65
P2	3	4	4	75	5	5	1	<b>4,39</b>	1,29	1,30
P3	3	4	3	50	5	4	0	<b>3,21</b>	0,50	1,25
P4	3	4	2	50	5	4	0	<b>3,07</b>	3,10	1,50
P5	3	4	2	75	5	5	0	<b>3,39</b>	3,14	1,25
P6	4	4	3	25	5	5	0	<b>3,32</b>	7,36	1,20
P7	4	4	3	75	4	1	1	<b>3,68</b>	6,83	1,50
P8	2	2	2	0	4	1	1	<b>2,36</b>	24,78	2,75
P9	2	2	0	0	4	0	1	<b>1,93</b>	57,20	2,75
P10	2	3	1	0	3	3	1	<b>2,54</b>	23,05	2,85
P11	2	3	1	25	2	4	0	<b>2</b>	7,57	1,95
P12	3	3	4	50	5	2		<b>2,89</b>	1,91	1,55
P13	3	2	2	38	4	1	0	<b>2,06</b>	28,38	2,65
P14	2	1	1	0	4	1	0	<b>1,32</b>	35,67	1,85
P15	4	4	2	50	5	4	1	<b>3,93</b>	6,22	1,50
P16	3	2	2	0	3	1	0	<b>1,64</b>	23,00	2,05
P17	5	4	2	75	4	4	1	<b>4,11</b>	2,46	1,90
P18	2	2	1	0	3	1	0	<b>1,36</b>	42,53	2,65
P19	4	4	4	25	5	1	0	<b>2,89</b>	5,00	1,75
P20	4	4	1	75	4	3	0	<b>2,96</b>	1,56	1,05
MED	<b>3,1</b>	<b>3,2</b>	<b>2,1</b>	<b>35,7</b>	<b>4,2</b>	<b>2,8</b>	<b>0,4</b>	<b>2,8</b>	<b>14,46</b>	<b>1,85</b>

En general, se observa en la tabla 5.30 un elevado contacto con España, tanto por las visitas (lo más frecuente, cada dos o tres años) como por el contacto con familiares y amigos allí,

especialmente entre aquellos que presentan menos atrición. Asimismo, el uso de la L1 es elevado entre esos mismos participantes.

La tabla 5.31, dedicada a la elección, muestra un uso relativamente frecuente de la L1 con los amigos, pero tan solo tres participantes declaran pertenecer o haber pertenecido a clubes u organizaciones españolas en Brasil. Supone un indicio claro de que los inmigrantes españoles en Brasilia no forman un grupo étnico organizado.

**Tabla 5.31**

*Valores de las variables que componen el índice de elección por participante comparado con desvíos por mil palabras e IAE.*

	Leng oficios religio	L1 en iglesia	L1 con pareja	L1 con hijos	L1 con nietos	L1 con familia	L1 con amigos	L1 con mascot	L1 en clubes	Miemb de club	Uso de medios en L1	Índice elecc	Desvíos por mil pal	IAE
P1	1	0	0	1	–	5	2	0	0	0	4	<b>2,8</b>	7,62	1,65
P2	0	0	5	5	3	5	4	1	3	0	3	<b>3,48</b>	1,29	1,30
P3	0	0	0	–	–	5	5	2	0	0	2	<b>3,61</b>	0,50	1,25
P4	0	2	0	3	–	4	2	0	1	2	4	<b>2,68</b>	3,10	1,50
P5	0	1	0	2	–	5	3	0	2	0	4	<b>2,64</b>	3,14	1,25
P6	0	0	0	2	2	5	5	0	1	0	2	<b>2,76</b>	7,36	1,20
P7	0	0	5	5	–	5	4	0	3	0	3	<b>4,06</b>	6,83	1,50
P8	0	1	5	1	1	1	1	1	2	1	3	<b>1,81</b>	24,78	2,75
P9	0	1	1	3	3	3	0	1	0	0	2	<b>1,91</b>	57,20	2,75
P10	0	1	3	2	2	3	3	1	3	0	3	<b>2,23</b>	23,05	2,85
P11	0	0	0	3	–	4	2	0	1	0	4	<b>2,55</b>	7,57	1,95
P12	0	1	–	–	–	5	4	1	1	0	4	<b>2,47</b>	1,91	1,55
P13	0	1	0	1	–	3	3	0	1	1	2	<b>1,85</b>	28,38	2,65
P14	0	1	0	1	1	3	2	0	1	0	2	<b>1,49</b>	35,67	1,85
P15	0	1	5	5	5	5	4	0	1	0	4	<b>3,59</b>	6,22	1,50
P16	0	1	0	1	–	3	4	1	1	0	2	<b>1,77</b>	23,00	2,05
P17	0	1	5	5	5	5	4	4	1	0	2	<b>3,4</b>	2,46	1,90
P18	0	1	0	1	1	3	2	1	1	0	1	<b>1,32</b>	42,53	2,65
P19	0	2	0	3	–	5	4	2	3	0	4	<b>3,12</b>	5,00	1,75
P20	0	0	0	–	–	4	2	1	1	0	2	<b>1,91</b>	1,56	1,05
MED	<b>0,1</b>	<b>0,8</b>	<b>1,5</b>	<b>2,6</b>	<b>2,6</b>	<b>4,1</b>	<b>3</b>	<b>0,8</b>	<b>1,4</b>	<b>0,2</b>	<b>2,9</b>	<b>2,6</b>	<b>14,46</b>	<b>1,84</b>

Nota: Leng oficios religio = Lengua de los oficios religiosos; L1 con mascot = L1 con mascotas; Miemb de club = Miembro de clubes; Índice elecc = Índice de elección de lengua; Desvíos por mil pal = Número de desvíos por mil palabras.

Estos resultados se diferencian de los de Schmid (2011b) en el comportamiento del grupo con más uso de la L1 que no presenta apenas atrición. La explicación es que los inmigrantes españoles en Brasilia no forman una comunidad y no están expuestos, por tanto, a una variedad de contacto (Köpke, 2001, pp. 355, 367; 2007, p. 13; Köpke y Schmid, 2013, p. 16; Stolberg y Münch, 2010, pp. 29-30) (v. 3.3. y 3.6.4.). Aquellos que usan más la L1 lo hacen por motivos profesionales: P1, P2, P4, P5, P6 y P20 trabajan o han trabajado en diversas funciones en la

propia embajada española o en organismos relacionados con ella, y P3 y P17 son profesoras de español. Se confirma, por tanto, la misma tendencia encontrada por de Leeuw *et al.* (2010, pp. 39-40) y Schmid y Dusseldorp (2010, p. 150): el uso de la L1 en el trabajo, un uso formal, por tanto, parece prevenir la atrición.

Asimismo, están en línea con los resultados de Gürel (2007, p. 117) y con la hipótesis del umbral de activación de Paradis (2007) que prevé atrición solo en caso de falta de uso de la L1. Al elevarse de ese modo los umbrales de activación de esta lengua, los elementos más frecuentemente usados de la L2 ocuparían el lugar de sus equivalentes en L1. Consecuentemente, el desuso de la L1 es el origen de la interferencia de la L2 (*ib.*, p. 125).

Por lo que se refiere a los hijos, apenas cuatro participantes usan siempre la L1 en esa relación, frente a los nueve que usan la L2 de forma exclusiva o preferente. Esto puede ser interpretado como la ausencia de una actuación clara de los participantes para transmitir la L1 a sus hijos.

Entre los participantes con menor uso de la L1, P9 y P10 constituyen un caso particular. Se trata de una pareja mayor de jubilados con cinco hijos. Ambos son españoles, se conocieron y se casaron en España, sin embargo, en el cuestionario ella reconoce hablar solo portugués con su marido; él dice utilizar ambas lenguas. Con los hijos él declara usar más el portugués, ella, igual ambas lenguas<sup>331</sup>. Como ya vimos en 5.1.5.4., la L1 de ambos está muy afectada por la atrición, tanto que son las únicas dos entrevistas en las que el porcentaje de palabras en portugués supone el 33 % del total. Ante esta situación se nos presentan dos interrogantes: ¿por qué usan la L2 entre ellos si ambos comparten la L1?, ¿a qué se debe tan alto nivel de atrición?

La respuesta a la primera pregunta la encontramos en la entrevista. Ambos nos relatan con pesar que al llegar a Brasil y llevar a la escuela a la hija mayor, nacida en España, las monjas responsables del colegio les pidieron no hablar español en casa. A continuación, está el relato de ambos:

(96) —[I] ... ¿Con su marido usted habla qué, español o portugués?

—Portugués. <..> Porque comenzamos# <e><e> porque *veio a minha pequena# a minha*[L2] más vieja *com um ano e meio*. *Aí eu pus aqui no*[L2] colegio, [...] Ela comenzó en ese colegio, y ahí comenzó[sic] <o/><o/>os[L2] problemas de# del español con *o português*. Ahí las# *as freiras*#[L2] monjas dijeron p(a)ra

<sup>331</sup> Recordemos que se trata de autoevaluación y, por lo tanto, los participantes pueden expresar en ocasiones más deseos que realidades.



no<oo>/ no la enseñar nada, *o que ela*[L2] aprendiese en un colegio, aprendería, en casa no. *Porque aí ela ficava naquela*[L2]... [P9-298-306].

(97) —[I] ¿Y cuando vino para acá aprendió a hablar portugués, o ya sabía algo?

—No, no sabía nada. *Agora/ agora ¿? meio português, meio*[L2] español portuñol.

—[I] Ella me ha contado que les dijeron en la escuela que tenían que empezar a hablar portugués, ¿fue por eso por lo que cambiaron?

—No, porque *na escola <e> <e> quando eram <meni#>os/ os/ os*[L2] hijos fueron cuando eran *pequenos*[L2] fueron pa(ra) la *escola*[L2] ¿? que no era *bom falar*[L2] en español, porque si no *eles* no iban \* aprender ni *uma*[L2] cosa ni otra. Ahí dejamos de *mã o*[L2] español y fuimos <.> *no*[L2] portugués.

—[I] ¿Le dio pena dejar de hablar español o le dio igual?

—No, me dio/ me dio una cierta pena porque yo *acho*[L2] más bonita *a*[L2] lengua española que *o*[L2] portugués [risas] ¿no *é*[L2]? [P10-38-45].

De este relato se deduce que la lengua usada por esta pareja a lo largo de los 54 años que han pasado en Brasil no ha sido ni portugués, lengua que desconocían cuando les recomendaron hablarla en casa con los hijos, ni español, la L1 que intentaron sustituir por una L2 que aún no dominaban (v. 3.3.). Lo que fueron desarrollando en su pequeña comunidad, la familia<sup>332</sup>, es una variedad de contacto —como señala P10 en (97), “*meio português, meio* español”— que en un primer momento tenía probablemente más elementos españoles que portugueses, los cuales fueron aumentando según se acrecentaba su contacto con la L2, hasta llegar al 33 % actual. Se ajusta, por tanto, al proceso que describe Seliger (1996, p. 623) (v. 3.4.1.), en el que ante la falta de aducto de la L1, la alternancia o mezcla de código se hace predominante y el hablante comienza a observar sus dos lenguas como si fueran una. Así, la L2 se convierte en fuente válida de evidencia positiva indirecta para la L1 (*id.*, 1991, p. 237). Dado que se trataba de una pareja, ambos empezaron probablemente a utilizar esas variantes de contacto que se transformaron en evidencia positiva directa y en el comienzo de un *reducido* dialecto inmigrante.

A nuestro modo de ver, se trata, de un ejemplo un poco atípico del segundo tipo de atrición del que hablaba Köpke (2001, pp. 355, 367; 2007, p. 13), la de comunidades bilingües. Del otro

---

<sup>332</sup> Como la propia P9 explica en la entrevista [P9-223-240], la pareja vive bastante aislada, con pocos contactos fuera de la familia más cercana, los hijos y los nietos.

tipo, la atrición de inmigrantes aislados, también encontramos un representante claro en P18. Con el índice de elección más bajo (1,32) y el segundo más bajo de contacto (1,36), el segundo número más alto de desvíos y uno de los más elevados índices de acento extranjero, presenta una diferencia determinante con respecto a P9 y P10: de las 2524 palabras de su entrevista, solo 87 están en portugués, un 3,44 %. Algo semejante ocurre con P8, también casada con un español y que enviudó hace pocos años; a pesar de su elevado nivel de atrición (24,78 desvíos por mil palabras; 2,75 índice de acento extranjero) su entrevista de 2816 palabras, contiene apenas 53 palabras en L2, un 1,88 %.

Como vimos en 5.1.5.4., dos inmigrantes holandeses de la investigación de Crezee (2008, pp. 138-139) también utilizan de forma constante alternancias de código intrasentencia. Coinciden con nuestros participantes en haber llegado a Nueva Zelanda sin conocimiento del inglés y en haber desarrollado trabajo manual.

Izquierdo Merinero (2011, p. 82) en su estudio sobre las actitudes ante el deterioro de la L1 de inmigrantes españoles en Brasil, aunque no realiza un análisis lingüístico del corpus, describe una situación aparentemente similar de mezcla de códigos<sup>333</sup> en sus participantes y apunta a la falta de uso de la lengua como factor determinante en la atrición de la L1 de sus informantes. En su opinión, la erosión ha hecho que se forme una interlengua que relaciona con un proceso de pidginización ante un contexto de desplazamiento lingüístico (*ib.*, p. 81). Esta descripción podría adecuarse a las circunstancias de nuestros participantes P9 y P10, y también, a pesar de su menor grado de mezcla de códigos, a P8 y P18.

En cuanto a las recomendaciones de personas en posición de autoridad (en general, profesores) para sustituir la L1 por la L2 dominante en la sociedad, el motivo aducido era siempre el supuesto perjuicio académico que podría ocasionar a los hijos continuar hablando la L1 en casa, ya que eso atrasaría el aprendizaje de la L2. En la investigación previa (Calvo Capilla, 2007), una participante declaró haber sufrido el mismo tipo de presiones. Dado que se trataba de una profesora de español, consiguió argumentar para oponerse a tal consejo y, de hecho, nunca dejó de hablar español a sus hijos. En el caso del que nos ocupamos ahora, la pareja<sup>334</sup> no disponía de la formación necesaria para oponer resistencia a este tipo de advertencias.

---

<sup>333</sup> No obstante, y con todas las precauciones por no haber tenido acceso a las grabaciones, nos parece que su corpus, cuyas transcripciones aparecen en un anexo, presenta un nivel de atrición y de mezcla de códigos mucho menor que el de nuestros participantes P9 y P10.

<sup>334</sup> Ella tiene nivel educativo elemental y siempre ha trabajado como ama de casa; él, nivel medio y trabajó como maestro de obras, v. tab. 2.5.

Estas actuaciones de rechazo al bilingüismo, no son exclusivas de Brasil, ni de épocas pasadas. Crezee (2012, pp. 534-536) revela que los inmigrantes holandeses llegados a Nueva Zelanda entre 1950 y 1965 recibieron esas mismas recomendaciones de profesores e incluso de médicos. Y recordemos, en el mismo sentido, la situación del español y otras lenguas minoritarias en EE. UU. descrita por Zentella (2008, p. 7):

We must challenge educational policies that encourage multilingualism for the elite but monolingualism for the masses, and national policies that marginalize language minorities ... Fears of English under threat ... have resulted in a surge of English-only laws ... These laws, passed in the name of unity, reinforce the ‘naturalized’ connection between English-only, ‘real American’ and good citizen, and foment linguistic intolerance<sup>335</sup>.

En el caso de Brasil, es Cavalcanti (1999, p. 387) quien lo señala: “existe um mito de monolingüismo no país ... Esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes”.

Más cercana y más reciente es la inquietante noticia publicada por la BBC en su portal de noticias en línea sobre la propuesta de uno de los partidos de la coalición de gobierno de Alemania que sugería que los extranjeros que quisieran “tener residencia permanente en el país deberían ser instados a hablar alemán en sus casas, además de hacerlo en público”<sup>336</sup>.

En todos los casos mencionados los consejos o advertencias provienen de personas que, en general, ni son bilingües, ni expertos en el tema (cf. Crezee, 2012, p. 535); ignoran, por tanto, los efectos beneficiosos que puede tener el bilingüismo. Así lo han demostrado investigaciones como las de Bialystok (1988, 2009, 2010) o Bialystok *et al.* (2004), que constatan en los niños bilingües ventajas en tareas metalingüísticas y en el procesamiento de estímulos complejos, lo cual puede mejorar el desempeño académico<sup>337</sup>. Por otro lado, como advierte Montrul (2013, p. 209), para “desarrollar habilidades comunicativas orales básicas en una segunda lengua es necesario que estas se consoliden en la lengua materna”. Es decir, al contrario de lo que se pretendía con los consejos (favorecer la adquisición de la L2 y, en consecuencia, la actividad

---

<sup>335</sup> “Debemos desafiar las políticas que promueven el multilingüismo para las elites y el monolingüismo para las masas, y las políticas nacionales que marginalizan las lenguas minoritarias ... El temor de que el inglés se encuentre amenazado ... ha tenido como resultado el surgimiento de las leyes solo-inglés ... Estas leyes, aprobadas en nombre de la unidad, refuerzan la conexión ‘naturalizada’ entre solo-inglés, ‘americano verdadero’ y buen ciudadano, y fomentan la intolerancia lingüística”.

<sup>336</sup> “Polémica en Alemania por una propuesta para exigir que los inmigrantes hablen alemán en sus casas” (2014, 8 de diciembre) [en línea] BBC. Disponible en: [http://www.bbc.com/mundo/ultimas\\_noticias/2014/12/141208\\_ultnot\\_alemania\\_idioma\\_polemica\\_inmigrantes\\_nc](http://www.bbc.com/mundo/ultimas_noticias/2014/12/141208_ultnot_alemania_idioma_polemica_inmigrantes_nc) [2014, diciembre].

<sup>337</sup> Cook (2003) y Kecskes y Papp (2000) muestran como el rendimiento escolar en L1 se puede ver mejorado por el uso de una L2.

escolar), las situaciones de bilingüismo sustractivo que implican la pérdida gradual de la lengua minoritaria pueden ocasionar perjuicios en el rendimiento académico del niño (*ib.*, p. 208).

En el caso de los participantes P11 y P12, en especial el primero, se da un efecto en cierto modo contrario al anterior: presentan índices de contacto (2,00 y 2,89) y elección (2,55 y 2,47) relativamente bajos pero su número de desvíos (7,57 y 1,95) y su índice de acento extranjero (1,91 y 1,55) también son bajos. Estamos probablemente ante un ejemplo del contacto de calidad del que hablaba Schmid (2007, p. 150).

#### **5.2.3.5. Actitudes**

El índice de actitudes presenta un valor medio de 3,4 y no parece tener en esta investigación el poder explicativo que ha demostrado tener en otras ocasiones —como los estudios de Pavlenko (2004) o Schmid (2002)—. El coeficiente de Spearman no encuentra correlación significativa entre este índice y el número de desvíos por mil palabras ( $\rho = -0,198$ ;  $p = 0,402$ ) o el índice de acento extranjero ( $\rho = -0,035$ ;  $p = 0,884$ ). Estos resultados están de acuerdo, por tanto, con las conclusiones a las que llega Izquierdo Merinero (2011, p. 80) en su estudio sobre inmigrantes españoles en Brasil: las actitudes negativas de los inmigrantes ante la atrición de su propia L1 no consiguen frenar el proceso de deterioro de la lengua materna.

Así, como podemos ver en la tabla 5.32, entre los siete participantes con mayor nivel de atrición, señalados en gris, se encuentran dos, P10 y P16, con el valor del índice de actitudes más alto del grupo, 4,13 (junto a P1). P8 y P9 también registran valores altos, 3,27 y 3,87 respectivamente. Solo en tres casos, P13, P14 y P18, los valores son los más bajos del grupo (2,43; 1,97 y 2,23).

Existen dos posibles interpretaciones de estos resultados. La primera que, efectivamente, las actitudes no sean tan determinantes, en el contexto de la inmigración española en Brasil, como muestran el estudio de Izquierdo Merinero (2011, p. 80) y el presente trabajo. Constituiría así un caso particular; nada extraño, por otra parte, en la investigación sobre atrición, área en la que, como ya hemos visto, las poblaciones suelen ser muy heterogéneas (Köpke, 1999, p. 141), los contextos únicos (Yilmaz, 2013a, p. 75) y los procesos de interacción entre variables internas y externas (los sistemas dinámicos), de gran variabilidad (de Bot *et al.*, 2007, p. 14) (v. 3.2.3. y 3.4.1.). De este modo, se explicarían los resultados contradictorios entre estudios en diferentes ambientes y circunstancias.

**Tabla 5.32**

Valores de las variables que componen el índice de actitudes por participante comparado con desvíos por mil palabras e IAE.

	Importan manten L1	Importan hijos adqui L1	Preferen cultural	Preferen lingüíst	L1 en relacion familiar	Nostalgia	Incomod acento L1	Intención de volver	¿Fue decisión correcta?	Índice actitud	Desvíos por mil palabras	IAE
P1	5,0	5,0	3,0	2,5	5,0	1,0	1,0	2,0	1,0	<b>4,13</b>	7,62	1,65
P2	5,0	5,0	4,0	2,5	5,0	1,0	0,0	2,0	0,0	<b>3,40</b>	1,29	1,30
P3	4,0	0,0	4,0	2,5	5,0	1,0	1,0	2,0	0,0	<b>3,6</b>	0,50	1,25
P4	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0	1,0	1,0	1,0	0,0	<b>3,65</b>	3,10	1,50
P5	5,0	5,0	3,0	5,0	4,0	1,0	1,0	2,0	0,0	<b>3,87</b>	3,14	1,25
P6	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0	1,0	1,0	0,0	0,0	<b>3,23</b>	7,36	1,20
P7	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0	1,0	1,0	1,0	0,0	<b>3,65</b>	6,83	1,50
P8	4,0	4,0	3,0	1,0	4,0	1,0	1,0	0,0	2,0	<b>3,27</b>	24,78	2,75
P9	5,0	5,0	3,0	5,0	4,0	1,0	1,0	0,0	2,0	<b>3,87</b>	57,20	2,75
P10	5,0	5,0	4,0	2,5	4,0	1,0	1,0	2,0	1,0	<b>4,13</b>	23,05	2,85
P11	5,0	5,0	2,0	5,0	5,0	1,0	1,0	0,0	0,0	<b>3,03</b>	7,57	1,95
P12	5,0	0,0	4,0	5,0	5,0	1,0	1,0	1,0	0,0	<b>3,63</b>	1,91	1,55
P13	5,0	4,0	2,0	1,0	4,0	10,	1,0	0,0	0,0	<b>2,43</b>	28,38	2,65
P14	2,0	4,0	3,0	2,5	4,0	0,0	1,0	0,0	0,0	<b>1,97</b>	35,67	1,85
P15	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0	1,0	1,0	0,0	0,0	<b>3,23</b>	6,22	1,50
P16	5,0	5,0	4,0	2,5	4,0	1,0	1,0	2,0	1,0	<b>4,13</b>	23,00	2,05
P17	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0	1,0	1,0	1,0	0,0	<b>3,65</b>	2,46	1,90
P18	4,0	4,0	3,0	1,0	2,0	1,0	1,0	0,0	0,0	<b>2,23</b>	42,53	2,65
P19	5,0	5,0	4,0	2,5	4,0	1,0	1,0	2,0	0,0	<b>3,72</b>	5,00	1,75
P20	5,0	0,0	4,0	2,5	4,0	1,0	1,0	1,0	2,0	<b>4,02</b>	1,56	1,05
MED	<b>4,7</b>	<b>4,1</b>	<b>3,5</b>	<b>3,4</b>	<b>4,4</b>	<b>1,0</b>	<b>1,0</b>	<b>1,0</b>	<b>0,5</b>	<b>3,40</b>	<b>14,46</b>	<b>1,84</b>

Nota: Importan manten L1 = Importancia de mantener la L1; Importan hijos adqui L1 = Importancia de que los hijos adquieran la L1; Preferen cultural = Preferencia cultural; Preferen lingüíst = Preferencia lingüística; L1 en relacion familiar = Importancia de la L1 en las relaciones familiares; Incomod acento L1 = Incomodidad ante acento de L1; Índice actitud = Índice de actitudes; MED = Media.

La segunda explicación de los resultados implica aceptar que, dado que se trata de autoevaluación, las respuestas de los participantes se corresponden más con sus aspiraciones o con lo que suponían se esperaba que respondieran, que con sus verdaderas actitudes.

De hecho, como se puede comprobar en la tabla 5.23, el de actitudes es, de los cinco índices, el que menor variación presenta (menor desviación típica y menor coeficiente de variación).

En cierto modo, es un poco sorprendente que un grupo considerablemente heterogéneo responda de forma tan homogénea a algunas de las preguntas de este bloque como muestra la tabla 5.32. Todos, excepto P14, consideran importante o muy importante mantener la L1 y que los hijos adquieran la L1 (en este caso también P14). Todos, excepto P14<sup>338</sup> de nuevo, echan de menos España. Ninguno, excepto P2, siente incomodidad ante la L2 pronunciada con fuerte

<sup>338</sup> Uno de los participantes con mayor nivel de atrición.

acento de L1. Ninguno declara sentir preferencia por la L2 o su cultura. ¿Pretendían así agradar a la entrevistadora? Es posible, pero difícil de confirmar.

Con respecto a la valoración de la emigración, solo tres consideran que no fue una decisión correcta instalarse en Brasil, P8, P9 y P20. Todos ellos tienen un índice de actitudes elevado (3,27; 3,87 y 4,02), pero la situación de su L1 es muy diferente: las dos primeras están entre los participantes con mayor atrición, P20 el tercero con menor número de desvíos por mil palabras y el de menor índice de acento extranjero.

#### **5.2.4. Recapitulación y balance**

Si con el análisis lingüístico del corpus se pretendía responder a las dos primeras preguntas de investigación (cómo se manifiesta la atrición lingüística y hasta qué punto es importante la influencia de la L2), con el análisis de los cuestionarios la intención era descubrir por qué unos hablantes presentan más atrición que otros y responder así a la tercera pregunta (qué factores extralingüísticos tienen más impacto en el proceso).

Para determinar este impacto fue aplicado el test de Spearman con el que comprobamos si existía asociación entre los factores extralingüísticos y los indicadores del nivel de atrición, el número de desvíos por mil palabras y el índice de acento extranjero.

Los cuestionarios sociolingüísticos nos proporcionaron características personales y datos sobre la vida de los participantes que nos permitieron analizar el efecto de los tres primeros factores extralingüísticos observados: edad, duración de la emigración y educación. También sirvieron para calcular mediante fórmulas adaptadas de Schmid (2005) los índices de contacto, elección, actitudes y dominio de la L1 y la L2. Se utilizaron para ello las respuestas de los participantes a preguntas sobre el uso de la L1, sus actitudes ante la lengua y la cultura y el dominio de la L1 y la L2.

El factor edad fue examinado desde dos perspectivas. En cuanto a la primera, la edad en el momento de la investigación, es bastante elevada, 65 años de media, y presentó correlación con el número de desvíos por mil palabras. No aparece, sin embargo, reversión a la L1 como muestran algunos estudios (Schmid y Keijzer, 2009). Por lo que se refiere a la edad al emigrar, la edad de corte fue situada en los once años por lo que ningún participante se ha visto afectado por la grave erosión que suele tener lugar cuando el proceso de atrición comienza antes de la pubertad (Bylund, 2009a, 2009b).

La duración de la emigración, por su parte, parece tener en esta investigación un efecto relativamente fuerte, con una correlación significativa tanto con el número de desvíos por mil palabras como con el índice de acento extranjero.

En cuanto a la educación, el coeficiente de Spearman revela una asociación inversa moderada con los dos indicadores de atrición (número de desvíos por mil palabras e índice de acento extranjero). Estos resultados muestran que, como sucede en otras investigaciones (Jaspaert y Kroon, 1989; Schmid y Dusseldorp, 2010; Yağmur, 1997), un mayor nivel educativo puede prevenir la erosión de la L1. Resultan pertinentes en nuestro caso las hipótesis de Jaspaert y Kroon (1989) para explicar dicha relación. Un nivel de instrucción elevado parece estar asociado, en primer lugar, a un nivel socioeconómico más alto que permite mayor frecuencia de visitas al país de origen; en segundo lugar, a un mayor contacto con la L1 por medio de la lectura, y, en tercer lugar, a un mejor conocimiento de la L1 que aporta habilidades metalingüísticas y conciencia contrastiva, algo especialmente valioso en el contacto de lenguas afines como español y portugués.

Dado que la educación suele estar relacionada con el conocimiento no solo de la L1, sino también de la L2 y otras lenguas, se analizaron en este apartado los índices de dominio de la L1 y la L2, pero no se encontró asociación significativa entre el índice de dominio de la L1 y el de la L2, ni entre ambos índices y el nivel educativo; sí existe, relación inversa moderada del índice de dominio de la L1 con el número de desvíos y con el índice de acento extranjero.

El uso de la L1 se manifiesta en los índices de contacto y elección, y el coeficiente de Spearman confirmó una asociación inversa considerablemente alta con los indicadores de atrición. Estos resultados se distancian de los de Schmid (2011b) puesto que los participantes con mayor uso conservan mejor su L1. La explicación es que los inmigrantes españoles en Brasilia no forman una comunidad, por lo que no están expuestos, en general, a variedades de contacto. Los que más usan la L1 lo hacen por motivos profesionales, circunstancia que protege de la erosión de acuerdo con los resultados de de Leeuw *et al.* (2010, pp. 39-40) y Schmid y Dusseldorp (2010, p. 150).

Por último, el índice de actitudes no presenta en esta investigación el poder explicativo que ha demostrado tener en otras ocasiones (Pavlenko, 2004; Schmid, 2002) y el test de Spearman no encuentra asociación significativa entre este índice y el número de desvíos por mil palabras o el índice de acento extranjero. El hecho de que nuestros resultados sean similares a los de Izquierdo Merinero (2011, p. 80), que estudia la misma situación, sugiere que en el contexto de la inmigración española en Brasil las actitudes no son tan determinantes como en otros entornos.

## 6. DISCUSIÓN

El objetivo de este capítulo es evaluar en qué medida los resultados nos permiten responder a las preguntas de investigación y discutirlos en relación con las hipótesis presentadas en 4.1. Al mismo tiempo se examinarán aquellos aspectos que pueden ser explicados en el marco de las teorías presentadas en la revisión de la literatura. A lo largo del análisis de datos, ya fueron esbozadas algunas de las interpretaciones que en este capítulo serán tratadas con mayor profundidad.

### 6.1. Signos de atrición en la L1

El análisis de las entrevistas presentado en el capítulo 5. permitió observar, como planteaba la primera hipótesis, señales de atrición en el habla de los emigrantes en forma de divergencias del español monolingüe: interferencias léxicas y gramaticales, fenómenos de disfluencia y acento extranjero. Sin embargo, la riqueza léxica de los inmigrantes no presentó diferencia con respecto a la del grupo de control del PRESEEA (2014-), resultado que coincide con el de Schmid (2002, pp. 186-187). Esto se puede relacionar con la visión de Sharwood Smith (1983a, p. 226) según la cual, en la atrición no se produce *pérdida* necesariamente, ya que al combinar elementos de ambas lenguas el hablante puede acabar con un sistema lingüístico *enriquecido* o distinto del estándar monolingüe. También es posible que la forma de cálculo (frecuencias de formas-palabras) no haya sido la adecuada para capturar las sutiles diferencias que, de acuerdo con Schmid y Jarvis (2014, p. 746), caracterizan el habla de los bilingües afectados por la atrición. En su investigación defienden la necesidad de un análisis en profundidad que no ha sido viable en este trabajo debido a su extensión. Queda entre los temas que pueden ser desarrollados con mayor detalle en un futuro a partir del corpus.

Las disfluencias, por su parte, revelaron diferencias con el grupo de control en cuanto al tipo predominante. Al igual que en la investigación de Schmid y Beers Fägersten (2010, pp. 758-759), las disfluencias cognitivas (pausas silenciosas, repeticiones y reparaciones) son más numerosas entre los inmigrantes que en el grupo de control, el cual utiliza más las semánticas (pausas sonoras y alargamientos). Estos resultados son, por tanto, un indicio de la mayor carga cognitiva de los bilingües y de los problemas de acceso léxico frecuentes en el proceso de atrición (Schmid y Beers Fägersten, 2010, pp. 756-759; Schmid y Köpke, 2008).

Con referencia al IAE calculado, el 25 % de los inmigrantes fue considerado no nativo y el 35 % nativo con interferencias, mientras que en el grupo de control todos fueron considerados nativos, resultados que se equiparan a los obtenidos por de Leeuw *et al.* (2010, p. 37) en su investigación sobre los efectos de la L2 en la pronunciación de la L1 de alemanes en Canadá y



Holanda. Los resultados de Cherciov (2011, p. 149) difieren al constatar acento extranjero apenas en los dos participantes que experimentan un grado de atrición notable. En la presente investigación, sin embargo, no solo los participantes con mayores divergencias del estándar presentan acento extranjero: también uno de los que de acuerdo con el número de desvíos y de palabras en L2 no parecen afectados<sup>339</sup> por la atrición fue evaluado por los hablantes nativos sin contacto como *nativo con interferencias* (P17 IAE: 1,90) y tres de los clasificados como nivel 1 (bajo): P19: 1,75; P11: 1,95 y P1: 1,65 (v. 5.1.2.).

El análisis cuantitativo de los desvíos de la norma monolingüe hallados en el corpus muestra un grupo inmigrante muy heterogéneo (v. 3.4.1.), con gran dispersión y que no se ajusta a la distribución normal. La ratio de desvíos por mil palabras presenta un coeficiente de variación elevado (1,12), aunque menor que el correspondiente al número de palabras en L2 (2,25). Como prevé la teoría de los sistemas dinámicos, el desarrollo de la atrición no es lineal ya que la relación entre causa y efecto puede ser desproporcionada (de Bot *et al.*, 2007, p. 8). Este razonamiento podría explicar por qué datos coincidentes entre los participantes con respecto a edad, duración de la emigración, educación, uso de la L1 o actitudes (los factores extralingüísticos) tienen efectos, en ocasiones, completamente distintos. Recordemos, por ejemplo, el caso de P14, uno de los participantes con mayor grado de atrición, pese a su alto nivel educativo; o el de P9 y P10, los participantes con mayor erosión en la L1 a pesar de sus actitudes muy favorables.

La media de desvíos por mil palabras es baja, 14,46. Si realizamos el cálculo sin el léxico, la cifra es de 8,23 desvíos por mil palabras y se acerca mucho a las obtenidas por Schmid (2013, pp. 103-104) en dos corpus de hablantes de alemán en EE. UU., 7,28 y 6,97. Es decir, se comprueba que, como afirma la misma autora, las diferencias entre el habla de monolingües y bilingües afectan, en general, apenas a una pequeña parte de los enunciados, especialmente en el discurso libre (el utilizado en este trabajo) donde las tasas de desvíos de la norma suelen ser muy bajas.

Los resultados del análisis cuantitativo revelaron que las medidas más significativas para mostrar el nivel de atrición de cada participante son el número de desvíos por mil palabras, el IAE y el número de palabras en L2 (como evidencia de mezcla de código); las tres presentan asociación media alta significativa entre sí de acuerdo con el test de Spearman (desvíos x IAE  $\rho = 0,763$   $p = 0,000$ ; desvíos x palabras en L2  $\rho = 0,728$   $p = 0,000$ ; IAE x palabras en L2

---

<sup>339</sup> Como se verá un poco más adelante, siete de los participantes no presentaron signos apreciables de atrición: muy pocos desvíos, bajo índice de acento extranjero (con la excepción mencionada) y ausencia de mezcla de código.

$\rho = 0,748$   $p = 0,000$ ). Por ese motivo, fueron utilizadas como indicadores de atrición para comprobar su asociación con los factores extralingüísticos.

Tomando en cuenta estas medidas se realizó una clasificación de los participantes en cuanto a nivel de atrición a partir de la escala de Sharwood Smith (1983b) (v. 3.3.4.). Se presenta en la tabla 5.21, sección 5.1.6.1. En ella los participantes están ordenados de menor a mayor número de desvíos por mil palabras. Como se puede observar, el orden por desvíos coincide en líneas generales con el orden por IAE y, en menor medida, con el orden por número de palabras en L2.

P2, P3, P4, P5, P12, P17 y P20, los siete participantes con menos de cuatro desvíos por mil palabras no parecen evidenciar atrición, sino apenas una ligera influencia de la L2, efecto del bilingüismo (v. 3.2.4.). Siguiendo el planteamiento de Cherciov (2011, p. 16), en estos participantes la influencia interlingüística normal en el bilingüismo no altera en forma alguna la comunicación.

La situación de P1, P6, P7, P11, P15 y P19 podría corresponderse con el primer nivel de atrición de Sharwood Schmid (1983b) ya que manifiestan algunos desvíos de desempeño e influencia moderada de la L2. P8, P13 y P16 representarían el nivel 2 de esa escala, puesto que su L1 se observa modificada por la L2, pero aún pueden retornar al estándar. Por último, P9, P10, P14 y P18 presentan, además de las cifras más elevadas de palabras en L2 (y, por tanto, más mezcla de código), los mayores índices de acento extranjero, lo cual parece indicar que se trata de casos de reestructuración de la L1.

La incidencia de la atrición en la muestra analizada es, con arreglo a esta clasificación, moderada, ya que solo cuatro de los participantes alcanzan el nivel 3. No obstante, en un número considerable de investigaciones se registra un grado de atrición bajo o casi inexistente. Así sucede en Altenberg (1991), de Bot y Clyne (1994), de Bot *et al.* (1991), Jaspaert y Kroon (1989), Köpke (1999), Schoenmakers-Klein Gunnewiek (1998), Stolberg y Münch (2010) o Yilmaz (2013a). En el caso del español como L1, Silva-Corvalán (1994, p. 212) revela que en el habla de los inmigrantes de primera generación (llegados a los EE. UU. después de los once años) prácticamente no aparecen modificaciones con respecto a la variedad estándar, a pesar de la reducción del uso del español constatada en ese grupo. Nuestros resultados se acercan más a los de Cherciov (2011), Crezee (2008), Gürel (2002), Iverson (2012), Izquierdo Merinero (2011), Keijzer (2007), Schmid (2002) o Tsimpli *et al.* (2004) que describen entre sus participantes, adultos de primera generación, al menos algunos individuos con un nivel de atrición considerable. En todo caso, la presencia de cuatro individuos con un elevado nivel de erosión entre nuestros participantes demuestra que, al contrario de lo que sugieren los resultados

de algunos estudios, una L1 plenamente adquirida como la de los inmigrantes adultos de primera generación, puede experimentar una atrición significativa que va más allá de un reducido número de cambios (Gürel y Yilmaz, 2013, p. 38; Schmid, 2004, p. 239).

Por otro lado, la literatura se ha planteado si las variaciones en la L1 que implica la atrición afectan de alguna manera a las habilidades comunicativas del individuo en su interacción con hablantes nativos de esa lengua (cf. Köpke, 2004, p. 18). Para Cook (2003, p. 9), las pérdidas lingüísticas solo suponen una desventaja si imposibilitan la realización de alguna actividad. Sin embargo, como vimos en 5.1.2., uno de los cambios que desencadena la atrición, el acento extranjero que perciben los hablantes nativos sin contacto con la L2 en la L1 de los emigrantes, sí es un inconveniente que les impide ser identificados como nativos en su propio país. Así sucede con al menos un participante de la presente investigación (v. 5.1.2.), con los de Izquierdo Merinero (2011, pp. 79-80) y con los españoles en Suiza que estudia Py (1986, p. 169). Como este autor apunta, el no reconocimiento del estatus de compatriota genera un conflicto que es expresado en forma de indignación por los inmigrantes (v. 4.5.3. y 5.1.2.).

## **6.2. Influencia de la L2**

La segunda hipótesis se centraba en la importancia de la influencia interlingüística en la atrición de la L1 y preveía que la adquisición y el uso extensivo de la L2/portugués modificarían la L1/español de los inmigrantes a causa de la transferencia que se produce naturalmente entre las dos lenguas del bilingüe. De ese modo, serían más frecuentes los desvíos que se pudieran explicar como influencia de la L2. El análisis cualitativo permitió efectivamente interpretar la mayoría de los rasgos característicos del corpus como transferencias directas o indirectas (Silva-Corvalán, 1994, pp. 4-5) de la L2/portugués. Entre las primeras se cuentan las extensiones semánticas, los calcos léxicos o el uso de *ahí* como marcador discursivo; entre las segundas, las transferencias de frecuencias de utilización, como los calcos de uso, el empleo de la preposición *para* en lugar de *a*, de la conjunción *mas* por *pero* o la expresión del sujeto pronominal.

Los desvíos interlingüales fueron, pues, más numerosos que los intralingüales, aquellos que no se pueden explicar por el contacto y que también se encuentran en el habla de monolingües. De este modo, la influencia de la L2 parece determinar gran parte de los cambios que se observan en la L1 de los participantes, como sugiere la hipótesis de la influencia interlingüística de Sharwood Smith (1983a, p. 229; 1983c, p.193; 1989, p. 185; Sharwood Smith y Kellerman, 1986, pp. 1-2). En este sentido, nuestros resultados están en la línea de numerosas investigaciones que han detectado influencia de la L2 en la fonética (de Leeuw, 2009; Major, 1992), en la sintaxis (Cazzoli-Goeta y Young-Scholten, 2011; Grosjean y Py,

1991; Gürel, 2004; Gürel y Yilmaz, 2013; Iverson, 2012, y Yağmur, 1997, entre otros) y en el nivel léxico-semántico, el que más influencia interlingüística presenta habitualmente (Ben Rafael, 2004; Grosjean y Py, 1991; Hutz, 2004; Jaspaert y Kroon, 1992 Köpke, 1999 y Pavlenko, 2003, entre otros) (v. 3.4.1.).

En el presente estudio, sin embargo, los desvíos del nivel léxico no son los más numerosos (25,7 %). Es probable que la alta coincidencia entre ambas lenguas a nivel léxico, explique la menor incidencia de la influencia de la L2 en este ámbito. Como se apuntó en 4.5., alrededor del 80 % del vocabulario español tiene cognados en portugués, en muchos casos sin apenas diferencias formales y con un significado idéntico o muy próximo. De esta forma, los procesos más reiterados son extensiones semánticas y calcos de uso, algo previsible y también encontrado por Raso (2003, p. 17) al analizar el habla de italianos en contacto con el portugués brasileño, lenguas estas también próximas.

Por lo que se refiere a las extensiones semánticas, desde la hipótesis conceptual de Schoenmakers-Klein Gunnewiek (1989, pp. 103-106) pueden ser interpretadas como evidencia de un cambio de conceptualización en el nivel semántico del bilingüe a consecuencia de la influencia de la L2.

En cuanto a la morfosintaxis, los desvíos relacionados con adverbios, conjunciones y preposiciones son los más numerosos; de hecho, es por incluir esas categorías por lo que los desvíos morfosintácticos presentan el mayor porcentaje (46,2 %). A pesar de ocuparse de lenguas diferentes, también en las investigaciones de Köpke (1999, pp. 166, 190) alemán/L1, francés e inglés L2, Raso (2003, p. 29) italiano/L1, portugués brasileño/L2, y Ben-Rafael (2004, p. 182) francés/L1, hebreo/L2, las preposiciones aparecen como una de las áreas sensibles en el contacto.

En la sintaxis, los desvíos más frecuentes son las respuestas con repetición, los calcos estructurales y la omisión de *a* en complementos directos e indirectos y en la perífrasis de futuro (desvío también relacionado con los usos de las preposiciones). Se observa asimismo un ligero aumento de la expresión del sujeto pronominal, resultado que se acerca al de Carvalho y Besset (2015, p. 302) que no encuentran diferencias significativas en este aspecto entre el español y el portugués de la frontera uruguayo-brasileña y las variedades monolingües vecinas.

Siguiendo a Seliger (1989, p. 173), esta tendencia a una mayor expresión del sujeto pronominal podría ser interpretada como una manifestación del principio de reducción de la redundancia (v. 3.4.1.). La expresión del pronombre sujeto en español, por contraposición a la omisión habitual —entre el 80 y el 60 por ciento según Shin y Montes-Alcalá (2014, p. 86)—, está condicionada por reglas semántico-pragmáticas e indica cambio de sujeto (referencia

disyuntiva/contrastiva), marca de énfasis o correferencia catafórica (v. 5.1.5.3.1.). La regla es, por tanto, relativamente difusa y compleja. La propensión al abandono de las restricciones y la mayor frecuencia de uso de los pronombres tónicos que se observa en el habla de los participantes suponen, de hecho, la simplificación de una redundancia. Según Seliger (1996, p. 623), las formas que son menos marcadas en la L2 tienden a sustituir a las formas más marcadas de la L1 y, como explica Sorace (2000, pp. 722-724), el pronombre sujeto explícito es la opción no marcada. De esta forma, la regla del español más marcada y compleja (el sujeto pronominal solo se expresa de acuerdo con una serie de restricciones semántico-pragmáticas), no resiste la presión de la regla del portugués brasileño, menos marcada, más simple y con una distribución mayor (expresión generalizada del sujeto pronominal referencial con formas verbales de tercera persona<sup>340</sup>). Un análisis similar podría hacerse con el principio de simplicidad propuesto por Py y Grosjean (2002, p. 23).

Para Seliger (1989, pp. 182-183), esa transferencia de las reglas más simples de la L2 reduce la carga de la memoria del hablante bilingüe y le ayuda a mantener las dos lenguas combinando elementos de la L1 y la L2; consigue de ese modo una gramática más económica. Otros autores, como Sharwood Smith (1983a, p. 226) y Silva-Corvalán (1995, p. 9), expresan ideas semejantes: la transferencia de la L2 supone la facilitación del procesamiento lingüístico cuando se trata de dos lenguas. Por consiguiente, la atrición lleva a la convergencia entre L1 y L2 (Cherciov, 2011; Gürel y Yilmaz, 2013; Schmitt, 2004), es decir, a una mayor semejanza entre ambos sistemas (v. 3.3.2.).

Este proceso no se advierte únicamente en la transferencia de reglas a nivel sintáctico. Existen, como se vio antes, transferencias directas en el nivel léxico que también pueden ser interpretadas en términos de convergencia. Así, los calcos léxicos y las extensiones semánticas eliminan las diferencias y llevan a una mayor similitud entre L1 y L2. En estas últimas, palabras idénticas o muy similares que coinciden semánticamente en algunas de las acepciones, pero tienen otras no coincidentes, se convierten en equivalentes semánticos al prevalecer los significados de la L2. Se consigue de esta manera un léxico más reducido y fácil de procesar. Como ocurre en el ejemplo (5e): “presenta su cartera de diplomático” [P6-214], donde la palabra española *cartera*, se hace equivalente de la portuguesa *carteira* al añadir la acepción que le faltaba (‘documento oficial’, o *carne*), ya que en los dos significados básicos ya coincidían ambas (‘objeto para guardar documentos’ y ‘billetera’) (v. 5.1.5.1.1.).

---

<sup>340</sup> Es necesario tener en cuenta que el sincretismo alcanza en el portugués brasileño oral a todas las personas excepto la primera del singular (v. 5.1.5.3.1.).

Un caso análogo es el de las aglutinaciones semánticas (v. 5.1.5.1.2.): la L1/español posee dos palabras para expresar conceptos que en portugués se enuncian con una sola. Como consecuencia de la influencia de la L2, los significados de los dos términos de la L1 se aglutinan en la forma más próxima a la única portuguesa. Así sucede en el ejemplo (9), en el cual el verbo español *tentar* incorpora el significado de *intentar* y se transforma en equivalente del portugués *tentar*. Para un hablante con acceso reducido a la L1/español, pero que recibe un aducto abundante de L2/portugués, la utilización de dos palabras en L1 cuando la L2 usa apenas una puede convertirse en una redundancia que debe ser eliminada. De acuerdo con el principio de reducción de la redundancia de Seliger (1989, p. 173), la palabra con una distribución mayor sustituye a la palabra con menor distribución y la L1 converge en la dirección de la L2, logrando de esa manera una lengua más económica.

Dado que como afirman Seliger (1989, p. 182), Sharwood Smith (1989, pp. 194-195; 1983a, p. 225) o Weinreich (1953, p. 57), entre otros, los elementos estructuralmente similares son más propensos a las interferencias, la proximidad entre español y portugués, y el elevado número de cognados que comparten puede ser el motivo por el que los desvíos más frecuentes del corpus son las extensiones semánticas, los calcos de uso y los empleos divergentes de preposiciones y adverbios (v. 4.5., 5.1.5.1.1., 5.1.5.1.3., 5.1.5.2.3. y 5.1.5.2.4.). En estos casos, las formas semejantes favorecen las transferencias de significado. Como veremos más abajo, también facilitan la mezcla de código.

La L2 también está presente en el corpus en forma de alternancias de código. En diecisiete de las veinte entrevistas fueron escasas y tan solo se encontraron 302 palabras en L2, una media de 17,7 palabras por participante, mientras que la media de palabras por entrevista es de 2854,45. Se trata, en general, de la inserción de palabras aisladas relacionadas con la realidad del país de la L2. Como afirman Bullock y Toribio (2009, p. 4), es una alternancia bien distinta de la intraoracional y que tiene mucho en común con los préstamos léxicos ocasionales o la transferencia léxica. De hecho, Paradis (2004, pp. 240, 243) clasifica estos últimos como alternancias de una sola palabra. Para otros autores (Edwards, 2004, p. 19; Köpke, 1999, p. 62; Treffers-Daller, 2009, p. 73) el criterio para diferenciarlos es el control (la alternancia es intencional, mientras que la transferencia no lo es), algo, no obstante, difícil de operacionalizar en una investigación. Por ese motivo, el criterio utilizado fue la adaptación fonológica y morfológica a la lengua receptora, el español: aquellas palabras no adaptadas fonológicamente al español, fueron consideradas alternancia.

Las otras tres entrevistas (P9, P10 y P14), al contrario de las anteriores, presentan elevados porcentajes de palabras en portugués: concentran el 77,45 % del total y, por tanto, el tipo de

alternancia es diferente. Coincide con el denominado por Muysken (2000) lexicalización congruente. Consiste en una mezcla de código, sin lengua matriz definida, en la que se combinan de forma más o menos aleatoria L1 y L2; la proximidad entre ambas lenguas favorece el proceso (Muysken, 2000, pp. 130-133). En la investigación de Crezee (2008) también aparece un pequeño número de inmigrantes holandeses en Nueva Zelanda con una mezcla de código semejante. Asimismo, Izquierdo Merinero (2011) en su estudio sobre actitudes de inmigrantes españoles en Brasil, hace alusión a una situación similar entre sus informantes.

A nuestro modo de ver, estamos ante un tipo de alternancia diferente del que tiene lugar entre bilingües competentes (Bolonyai, 2009, p. 253), que no respeta las normas sociolingüísticas y las características de la situación comunicativa: tanto las entrevistas como los contactos previos fueron siempre y por completo en español (v. 4.4.2.), por lo que, como señala Köpke (1999, p. 171) el recurso a la L2 puede ser considerado un desvío. En el caso de los tres últimos participantes mencionados, la alternancia es parte del proceso de atrición de la L1 (Seliger, 1996, pp. 613, 623; cf. Raso, 2003, p. 24). Es involuntaria y ayuda a suplir las lagunas de la L1 con formas de la L2 (Bolonyai, 2009, pp. 260-261; Silva-Corvalán, 1994, p. 6). Además, esta alternancia no respeta las restricciones lingüísticas que exigen una alta competencia bilingüe (Bolonyai, 2009, pp. 262-263) y hace que el hablante comience a ver sus dos sistemas como uno solo, de forma que la L2 se convierte en fuente de evidencia para la L1 (Seliger, 1996, p. 623). Coincide esta situación con la descrita por Muysken (2000, p. 8) en la lexicalización congruente.

Por otro lado, dos de estos mismos participantes, P9 y P10, presentan los índices más altos de acento extranjero, lo cual, de acuerdo con los resultados de de Leeuw (2009), podría estar asociado a la mezcla de código.

En suma, la literatura revisada en 3.3.1. apunta de forma generalizada a dos factores como causa de la atrición: la presencia e influencia de una L2 y la reducción o falta de uso de la L1. Schmid y Köpke (2009, p. 211) mantienen que ambos factores deben manifestarse simultáneamente para que el proceso se desencadene. Así, aunque la influencia de la L2 aparezca en esta y otras investigaciones como factor determinante de la atrición, las causas internas y la simplificación, nunca se pueden descartar (Cazzoli-Goeta y Young-Scholten, 2011, p. 224; Raso, 2003, pp. 9-10; Schmid, 2002, p. 16). De hecho, como veremos en 6.3.1., el uso de la L1 fue el factor extralingüístico con mayor poder explicativo en este estudio. Todo ello parece adecuarse al análisis que realizan Seliger (1991) y Sharwood Smith y van Buren (1991) de la atrición, fenómeno que, en su opinión, está siempre presente en las situaciones de bilingüismo y es originado por la falta de aducto de la L1 y la creciente dominancia de la L2

(Köpke y Schmid, 2004, p. 21) (v. 3.3.4. y 3.4.1.). En ese contexto la influencia de la L2 puede ser explicada en los términos que como vimos más arriba proponen Seliger (1996) o Köpke (1999): cuando se produce un problema para recuperar formas o estructuras de la L1, el bilingüe acude al aducto de la L2 como fuente de conocimiento y evidencia para la L1. Este proceso es, en esencia, el mismo que describe la hipótesis del umbral de activación de Paradis (2007, p. 125): al elevarse los umbrales de activación de los elementos de la L1 por la falta de uso, ocupan su lugar los equivalentes de la L2 con umbrales más bajos por su mayor frecuencia de utilización; en otras palabras, se produce la interferencia de la L2.

### **6.3. Factores extralingüísticos**

Si con el análisis lingüístico del corpus de entrevistas se pretendía comprobar la validez de las dos primeras hipótesis de investigación (la existencia de signos de atrición en la L1 de los participantes y la importancia de la influencia de la L2), con el análisis de los cuestionarios la intención era descubrir si, como preveía la hipótesis III, los participantes con menor uso de la L1 y actitudes más negativas hacia la L1 y su cultura presentarían mayor atrición. Se utilizó el test de Spearman para comprobar si existía asociación entre los indicadores del nivel de atrición (número de desvíos por mil palabras e IAE, datos obtenidos a partir de las entrevistas) y los factores extralingüísticos (Köpke y Schmid, 2004; Schmid, 2011a, p. 69; Schmid y de Bot, 2004). Los datos sobre estos factores fueron proporcionados por los cuestionarios sociolingüísticos y posibilitaron el cálculo de los índices de contacto, elección de la lengua y actitudes mediante fórmulas adaptadas de Schmid (2005) (v. 5.2.2.). Igualmente, la tercera pregunta de investigación mencionaba otros tres factores extralingüísticos que la literatura considera relevantes en el proceso de atrición lingüística: edad, duración de la inmigración y educación (Schmid, *ib.*). A continuación, se analizarán los resultados de cada uno de los factores observados.

#### **6.3.1. Uso de la L1**

Este factor se examinó a partir de dos índices: el de contacto, que observa la oportunidad de uso de la L1 y queda fuera del control del hablante, y el de elección, influido por las actitudes que le llevan a hablar una lengua u otra. El coeficiente de Spearman confirmó una asociación inversa considerablemente alta entre ambos índices y los indicadores de atrición. Estos resultados se distancian de los de Schmid (2011b) puesto que, en la presente investigación, al contrario de lo que sucedía en aquella, los participantes con mayor uso conservan mejor su L1. El motivo más probable es la dispersión e integración en la sociedad brasileña de los



inmigrantes españoles en Brasilia (v. 2.4.): al no formar una comunidad, no están expuestos, en general, a variedades de contacto. Además, los que más usan la L1, lo hacen por motivos profesionales, circunstancia que protege de la erosión de acuerdo con los resultados de de Leeuw *et al.* (2010, pp. 39-40) y Schmid y Dusseldorp (2010, p. 150). Este efecto protector del uso de la L1 en el trabajo probablemente está relacionado con la constatación de Major (1992) a propósito de la mayor incidencia de la atrición fonética causada por la influencia de la L2 en los registros informales. Dado que en los ambientes laborales el uso lingüístico tiende a ser formal y, por tanto, más monitorizado, como evidenciaba Major (*ib.*, p. 190), la atrición suele ser menor.

Según Köpke y Schmid (2013, p. 16), el tipo de uso de la L1 en los distintos grupos de inmigrantes puede determinar la forma en que se manifiesta la atrición. Proponen una clasificación con tres perfiles de bilingüe que aplicaremos a nuestra muestra. No obstante, como advierten Köpke y Schmid (*ib.*), los casos *puros* son excepcionales, dado que, en general, las poblaciones con atrición suelen ser muy heterogéneas (Köpke, 1999, p. 141), los contextos únicos (Yilmaz, 2013a, p. 75) y los procesos de interacción entre variables internas y externas, de gran variabilidad (de Bot *et al.*, 2007, p. 14). Como vimos en 4.2., estos mismos motivos inciden en la cuestión de la representatividad de la muestra, objetivo difícil de alcanzar en los estudios de atrición dada la singularidad de cada caso. Asimismo, explican el limitado valor explicativo de los factores externos y los frecuentes resultados contradictorios entre estudios. En consecuencia, no pretendemos formular generalizaciones, sino describir el caso de este grupo de inmigrantes, al que, a continuación, aplicamos la mencionada clasificación de Köpke y Schmid (2013, p. 16):

- Grupo 1: inmigrantes que apenas tienen contacto con la L1; en ellos la atrición se caracteriza por la falta de utilización de la lengua y se manifiesta principalmente en dificultades de acceso léxico. En esta situación se encuentran P8, P13, P14, P16 y P18. Las realidades de los cinco inmigrantes de este grupo, al igual que sucede en los dos siguientes, son variadas y presentan diferentes grados de contacto. Estos participantes, en concreto, incluso mantienen alguna comunicación con la familia en España, pero de forma irregular y esporádica, lo cual los diferencia claramente del grupo 3, en el que el contacto con el país natal es regular y frecuente (en muchos casos, diario).

- Grupo 2: individuos que tienen sobre todo contacto con otros inmigrantes; su atrición se caracteriza por la influencia de la L2 e implica interferencias a todos los niveles lingüísticos. P9 y P10, cuyas circunstancias se discutirán más abajo, constituyen un caso particular de este tipo.

- Grupo 3: bilingües que tienen contacto regular con miembros de la comunidad de origen; incluso cuando este contacto es poco importante en términos cuantitativos, parece suficiente en el caso de un adulto para mantener la L1 en buen estado, como sugieren los limitados efectos constatados en la mayor parte de los estudios realizados con inmigrantes adultos. La mayoría de los participantes en la presente investigación se encuentran en esta situación, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P11, P12, P15, P17, P19 y P20. Tampoco este es un grupo totalmente homogéneo, la mayoría mantiene contactos con la comunidad de origen gracias a su trabajo (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P12, P15, P17 y P20), en unos casos más frecuentes que en otros. P11, por ejemplo, tiene un índice de contacto aparentemente bajo, sin embargo, suele ser de *calidad*, con miembros de la comunidad de origen o recién llegados a Brasilia y de forma más regular que la observada en el grupo 1; es, además, asiduo de la biblioteca del Instituto Cervantes de Brasilia y asiste a la mayoría de los actos culturales allí organizados que habitualmente son en español.

En cuanto a P9 y P10, una pareja mayor de jubilados con cinco hijos, son los dos participantes con mayor nivel de atrición de la L1 del grupo. Ambos son españoles, se conocieron y se casaron en España, sin embargo, tanto entre ellos como con los hijos usan el portugués (siempre o en ocasiones, algo que no queda claro en el cuestionario puesto que las respuestas de ambos son discrepantes, v. 5.2.3.4.). A pesar de compartir la L1, comenzaron a usar la L2 entre ellos y con los hijos cuando las monjas responsables del colegio de estos les pidieron no hablar español en el hogar para evitar el perjuicio académico que podría ocasionar a los niños continuar utilizando la L1, puesto que les atrasaría en el aprendizaje del portugués (cf. Crezee, 2012, pp. 534-536).

En realidad, la lengua usada por esta pareja a lo largo de los 54 años que han pasado en Brasil no ha sido ni portugués, lengua que desconocían cuando les recomendaron hablarla en casa con los hijos, ni español, la L1 que intentaron sustituir por una L2 que aún no dominaban. Se trata más bien de una mezcla de código que en un primer momento tenía probablemente más elementos españoles que portugueses, los cuales fueron aumentando según se ampliaba su contacto con la L2, hasta llegar al 33 % de las entrevistas del corpus (v. 5.1.5.4.). Se corresponde, por tanto, con el proceso que describe Seliger (1996, p. 623) (v. 3.4.1.), en el que ante la falta de aducto de la L1, la alternancia o mezcla de código se hace predominante y el hablante comienza a observar sus dos lenguas como si fueran una. Así, la L2 se convierte en fuente válida de evidencia positiva indirecta para la L1 (*id.*, 1991, p. 237). Dado que se trataba de una pareja, ambos empezaron probablemente a utilizar los mismos desvíos (o variantes de contacto) que se transformaron en evidencia positiva directa y en el comienzo de un *reducido* dialecto inmigrante. Los consideramos, por tanto, un ejemplo atípico de la segunda clase de

atrición, la que se desarrolla en comunidades bilingües. De este modo se explica el deterioro de su L1, cuyo grado de atrición es superior al de participantes como P14 y P18 que presentan índices de contacto, elección y actitudes significativamente menores que los de P9 y P10 (v. 5.2.3.4. y 5.2.3.5.) y mucha menos mezcla de código.

Con todo, Silva-Corvalán (1994, p. 212), que estudia el español de las comunidades de inmigrantes mexicanos en Los Ángeles, constata escasas modificaciones en la L1 de la primera generación; esos resultados parecen contradecir la hipótesis de Köpcke y Schmid (2013, p. 16) según la cual la atrición en las comunidades de inmigrantes podría ser mayor puesto que la variedad modificada de la L1 se transforma en norma de referencia del grupo. En otras palabras, cuando un número suficiente de hablantes de la comunidad empieza a usar los desvíos de la norma monolingüe (las variantes de contacto), la nueva variedad de la L1 que resulta del proceso de atrición es reforzada y puede suponer el comienzo de un dialecto inmigrante. Así sucede en la situación estudiada por Py y Grosjean (2002, p. 25), el español de las comunidades de inmigrantes españoles en la Suiza francófona, y en las segundas y terceras generaciones de la comunidad estudiada por Silva-Corvalán. En esta investigación, con la excepción de la pareja mencionada, no se produce esa dinámica ya que los inmigrantes no forman una verdadera comunidad y se centra en la primera generación<sup>341</sup>.

El nivel de acento extranjero, sin embargo, no aparece determinado de forma concluyente por la mezcla de código como señala de Leeuw (2009, p. vi) en su estudio. En nuestro trabajo, P10 y P9, los participantes con mayor proporción de palabras en L2 en las entrevistas (33 %), presentaron el IAE más alto (2,85 y 2,75, respectivamente); pero otros tres inmigrantes, P8, P14 y P18, con un porcentaje de palabras en L2 mucho menor (1,88 %, 9,95 % y 3,45 %, respectivamente) fueron evaluados con niveles de IAE muy similares (P14 y P18: 2,65) o iguales (P8: 2,75). Este último caso, no obstante, se asemeja al de P9 y P10, ya que P8 es viuda en la actualidad, pero estuvo casada más de 40 años con otro inmigrante español. Además, pasó gran parte de su vida en São Paulo, la zona con mayor concentración de españoles en Brasil y que contaba y cuenta con asociaciones y centros españoles (v. 2.5.1.). Por consiguiente, su contacto con otros inmigrantes fue, al menos en el pasado, relativamente frecuente. Por el contrario, P14 y P18 tienen o han tenido cónyuges brasileñas y, en general, poco contacto con otros españoles en Brasil; aun así, su IAE es elevado.

---

<sup>341</sup> En Brasil, como se describió en 2.4., se produce el desplazamiento al portugués con los miembros de la segunda generación que, en general, ya están totalmente integrados en la sociedad brasileña y, en muchos casos, el conocimiento que tienen del español es residual.

Así pues, los dos participantes con mayor atrición y mezcla de código (un 33 % de palabras en L2 en la entrevista) son una pareja que comparte la L1 y que ha tenido oportunidades de usarla; mientras tanto, un participante como P18, sin contacto apenas con el español, que nunca ha compartido la L1 con su pareja, ni la ha utilizado con sus hijos presenta una atrición menor en cuanto a la mezcla con la L2 (apenas un 3,45 % de palabras en portugués), pero igualmente elevada por lo que se refiere al IAE y al número de desvíos por influencia interlingüística. Al igual que en el apartado anterior (6.2.), este hecho sugiere que, en definitiva, la influencia de la L2 es la principal responsable de la atrición (hipótesis II), ya que tanto la falta de uso de la L1 (hipótesis III), como su utilización en contextos bilingües propicios a la mezcla de código conducen a ella.

### **6.3.2. Actitudes**

De acuerdo con la hipótesis III, el uso de la L1, factor primordial en el proceso de atrición como acabamos de ver, está determinado no solo por la oportunidad (fuera del control del individuo), sino también por la propia elección, que depende de las actitudes (Köpke y Schmid, 2004, p. 12; 2013, pp. 24-25). Estas son cruciales en la adquisición de L2, de lo que se deduce que también lo serán en el proceso que la L2 desencadena en la L1 de ese hablante bilingüe (Paradis, 2007, pp. 128-130; Schmid y de Bot, 2004, p. 222). Se preveía, por tanto, que el inmigrante que mostrara actitudes positivas hacia la integración en la sociedad de acogida, adquiriría más fácilmente la L2, pero experimentaría más atrición en su L1 que alguien que se sintiera cómodo permaneciendo extranjero (Schmid, 2011a, p. 97).

Con todo, el índice de actitudes no ha presentado en esta investigación el poder explicativo que ha demostrado tener en otras ocasiones (Pavlenko, 2004; Schmid, 2002): el test de Spearman no ha encontrado asociación significativa entre este índice y el número de desvíos por mil palabras o el IAE. La media del índice de actitudes es relativamente alta (3,4) y de los cuatro participantes con mayor nivel de atrición, P9 y P10 alcanzan los valores máximos (3,87 y 4,13, respectivamente) mientras que P14 y P18 se quedan entre los más bajos (1,97 y 2,23, respectivamente). En ese sentido, nuestros resultados son similares a los de Izquierdo Merinero (2011, p. 80), en cuyo trabajo las actitudes negativas de los participantes frente a la atrición de la L1 tampoco impiden el proceso de deterioro lingüístico. Dado que esta autora estudia la misma situación (la erosión de la L1 de españoles en contacto con el portugués en São Paulo), la coincidencia de resultados parece indicar que en este contexto las actitudes no son tan determinantes como en otros entornos y con otros pares de lenguas.

Existen dos posibles interpretaciones de estos resultados. La primera, que la inmigración española en Brasil sea un caso particular; nada extraño, por otra parte, en la investigación sobre atrición, área en la que, como ya hemos visto, las poblaciones suelen ser muy heterogéneas (Köpke, 1999, p. 141) y los contextos únicos (Yilmaz, 2013a, p. 75). La segunda explicación implica aceptar que, al haberse obtenido los datos mediante autoevaluación, las respuestas de los participantes se corresponden más con sus aspiraciones o con lo que suponían se esperaba que respondieran, que con sus verdaderas actitudes. De hecho, el de actitudes es, de los cinco índices, el que menor variación presenta (menor desviación típica y menor coeficiente de variación) y no deja de resultar sorprendente que un grupo heterogéneo en otras cuestiones responda de forma tan homogénea a algunas de las preguntas relacionadas con las actitudes: todos, excepto P14, consideran importante o muy importante mantener la L1 y que los hijos adquieran la L1 (en este caso también P14); todos, excepto P14 de nuevo, echan de menos España; ninguno, excepto P2, siente incomodidad ante la L2 pronunciada con fuerte acento de L1; ninguno declara sentir preferencia por la L2 o su cultura. Podría pensarse que respondieron lo que a su parecer agradaría a la entrevistadora.

### **6.3.3. Edad, duración de la emigración y educación**

Como planteaba la tercera pregunta de investigación, fueron observados otros tres factores extralingüísticos a partir de las informaciones sobre los participantes que contenían los cuestionarios: edad, duración de la emigración y educación. El objetivo era comprobar cuáles tenían más impacto en el proceso de atrición. La hipótesis III preveía que serían el uso de la L1 y las actitudes los factores con mayor poder explicativo; sin embargo, acabamos de ver que no se pudo probar el efecto de las actitudes sobre el grado de atrición de los participantes. En cambio, la edad en el momento de la investigación, la duración de la emigración y la educación presentaron una asociación media alta con el nivel de atrición.

El primer factor fue examinado desde dos perspectivas: la edad en el momento de la investigación y la edad al emigrar. En cuanto a la primera, es bastante elevada, 65 años de media, algo que como se vio en 3.6.1., es común en los estudios de atrición debido a dos factores. Por un lado, los criterios que manejamos para la selección de los participantes (que fueran mayores de once años cuando emigraron y que hayan pasado más de diez años en el país de acogida) excluyen ya de entrada a las personas más jóvenes. Por otro, las personas mayores, en general, ya no están profesionalmente activas y tienen más tiempo y mayor predisposición para participar en investigaciones (Schmid, 2011a, p. 77).

La edad en el momento de la entrevista presentó correlación con el número de desvíos por mil palabras y el IAE. Sin embargo, al tratarse de una población mayor surge el problema de saber hasta qué punto los desvíos encontrados en el habla de estos participantes son producto de la atrición o del envejecimiento normal (Köpke, 1999, p. 144; Gross, 2004, p. 282). El bajo nivel de atrición mostrado por P15 y P17, con 80 y 71 años, respectivamente, tras 20 residiendo en Brasil, podría ser un indicio de que los desvíos y el acento extranjero de los demás participantes mayores de 70 años no son producto de la edad avanzada, sino de la atrición. Por otro lado, con excepción de las dos mencionadas (P15 y P17) los inmigrantes con más edad son también los que más años han pasado en Brasil y, como veremos más abajo, la duración de la emigración presenta asociación con los indicadores de atrición. Es decir, la mayor incidencia de la atrición en este grupo de participantes mayores de setenta años (P8, P9, P10, P13, P14, P15, P16, P17 y P18) podría estar determinada por la mayor duración de su emigración (entre 48 y 63 años) y no por su edad. No obstante, el caso de P1 aparentemente escapa a esta interpretación, ya que por su edad (61 años) no pertenece al grupo de mayores, pero ha pasado 50 años en Brasil y a pesar de ello presenta un grado bajo de atrición —nivel 1 en la escala de Sharwood Smith (1983b)—. Con todo, hay una circunstancia que puede explicar esta situación: P1 está entre los participantes que utiliza la L1 en el trabajo, lo cual, como vimos en 6.3.1., protege de la atrición (de Leeuw *et al.*, 2010, pp. 39-40; Schmid y Dusseldorp, 2010, p. 150).

Estos resultados, por tanto, parecen corresponderse con los de Goral *et al.* (2008, p. 509) que atribuyen las diferencias de procesamiento observadas en el léxico de la L1 de los bilingües mayores a la atrición, ya que en su L2 no se detectaron tales divergencias. Asimismo, podrían estar en línea con algunas investigaciones que revelan efectos beneficiosos del bilingüismo a edades avanzadas (Bialystok *et al.*, 2004; Luk *et al.*, 2011). Por otro lado, no muestran la reversión en la lengua dominante observada en estudios como el de Schmid y Keijzer (2009), sino más bien un grado alto de atrición en la L1.

En cuanto a la edad al emigrar, la edad de corte fue situada en los once años (Silva-Corvalán, 1994, p. 15) por lo que ningún participante se ha visto afectado por la grave erosión que suele tener lugar cuando el proceso de atrición comienza antes de la pubertad (Bylund, 2009a, 2009b) o por la adquisición incompleta (Montrul, 2002, 2004a y 2011) (v. 3.2.5.). De las dos participantes llegadas con esa edad más temprana solo una se encuentra entre los individuos con nivel alto de deterioro de la L1. Este hecho, sumado a la ausencia de correlación entre los indicadores de atrición y la edad al emigrar, indica que esta probablemente no ha influido en el desarrollo de la atrición.

La duración de la emigración, por su parte, parece tener en esta investigación un efecto relativamente fuerte, con una correlación significativa tanto con el número de desvíos por mil palabras como con el IAE. Estos resultados se acercan a los obtenidos por Schmid y Dusseldorp (2010, p. 150) en el discurso libre, el utilizado aquí. Por otro lado, como sucedía en las investigaciones de de Bot *et al.* (1991, p. 94) y Schmid (2011b), los participantes con más tiempo de emigración son también (con la excepción de P1) los que muestran menores índices de contacto con la L1 y de elección de la lengua. Así, el coeficiente de Spearman muestra asociación negativa media de la duración de la emigración con el índice de contacto con la L1 y con el índice de elección.

El tercero de los factores extralingüísticos examinados en este apartado, la educación, muestra una asociación inversa moderada con los dos indicadores de atrición (número de desvíos por mil palabras e IAE). Estos resultados ponen de manifiesto que, como sucede en otras investigaciones (Jaspaert y Kroon, 1989; Schmid y Dusseldorp, 2010; Yağmur, 1997; Yilmaz, 2013a y 2013b), un mayor nivel de instrucción puede prevenir la erosión de la L1. Resultan pertinentes en nuestro caso las hipótesis de Jaspaert y Kroon (1989) para explicar dicha relación. Un mayor nivel educativo parece estar asociado, en primer lugar, a un nivel socioeconómico más alto que permite mayor frecuencia de visitas al país de origen; en segundo lugar, a un mayor contacto con la L1 por medio de la lectura (Cazzoli-Goeta y Young-Scholten, 2011, p. 222), y, en tercer lugar, a un mejor conocimiento de la L1 que aporta habilidades metalingüísticas y conciencia contrastiva, algo especialmente valioso en el contacto de lenguas afines como español y portugués.

Según algunas investigaciones (Jaspaert y Kroon, 1989, p. 92; Yağmur, 1997, p. 96) la educación suele estar relacionada con el conocimiento no solo de la L1, sino también de la L2 y otras lenguas; por ello se analizaron los índices de dominio de la L1 y la L2, pero no se encontró asociación significativa entre el índice de dominio de la L1 y el de la L2, ni entre ambos índices y el nivel educativo; sí existe, no obstante, relación inversa moderada del índice de dominio de la L1 con el número de desvíos y con el IAE. Dado que los índices de dominio de las lenguas están basados en la autoevaluación, esta asociación parece indicar que los participantes son conscientes del estado de su L1, al igual que sucede en la investigación de Izquierdo Merinero (2011, p. 72).

#### **6.4. ¿Problemas de acceso o pérdida de competencia?**

Como se planteó en la sección 3.3.4., una de las cuestiones más debatidas en el estudio de la atrición es el verdadero alcance del proceso. Se pretende determinar si los cambios que

produce el proceso de erosión suponen una modificación de la competencia lingüística representacional o se sitúan al nivel del desempeño. La cuestión no ha sido contemplada en las preguntas de investigación puesto que no fue posible aplicar a todos los participantes alguno de los métodos propuestos para comprobar la estabilidad del desempeño —repetición de las pruebas, evaluar las mismas estructuras en varios test (Köpke, 1999, pp. 134-135)—. Pese a ello, a continuación, examinaremos los resultados para observar si ofrecen algún indicio en este sentido.

Antes de nada, es necesario puntualizar que con los datos de esta investigación es difícil determinar si la reestructuración ha tenido lugar. El presente corpus, al igual que el de Köpke (*ib.*, pp. 325-326), no contiene suficientes repeticiones de los mismos elementos o estructuras para poder constatar que un hablante concreto reproduce siempre el mismo desvío; solo de ese modo podríamos determinar si estamos ante una verdadera pérdida de conocimiento lingüístico o apenas ante una reducción de la accesibilidad. No obstante, estimamos que en algunos casos extremos (los participantes P9, P10, P14 y P18), la abundante mezcla de código, el elevado número de desvíos, y el acento extranjero que presentan al hablar pueden ser considerados indicios de reestructuración de su L1 y fueron clasificados en el tercer nivel de atrición de Sharwood Smith (1983b) (v. 3.3.4. y 5.1.6., tabla 5.21).

Por otro lado, las autocorrecciones que se observan en algunos participantes pueden ser una señal de que la competencia no se ha modificado, al menos en ese punto, y que se trata apenas de problemas para recuperar las formas o estructuras en la L1. Los ejemplos de reparaciones recogidos en (2) en la sección 5.1.4., sirven para ilustrar lo dicho. En ellos, una palabra o estructura portuguesa se trunca y se sustituye por la forma española: “el gato y el <ca#[L2]>y el perro” [P8-423]; “voy \* <conti#>voy a continuar viviendo aquí” [P18-209-210].

En ocasiones, aparece una *reparación inversa* —v. ejemplo (3) en 5.1.4.— en la que los participantes utilizan la forma española y a continuación la *reparan* con una portuguesa: “Camarón, aquel/ *aquele*[L2]...” [P14-176-177]; “¿Por qué ¿¿le?? voy# *vou*[L2] \* negar mi/ mi nacionalidad?” [P18-191]. Estos casos son probablemente una muestra de la mezcla que experimenta el habla de los inmigrantes al convertirse la L2 en fuente de evidencia para la L1 ante la falta de aducto de esta última lengua (Seliger, 1996, pp. 616-617).

La investigación de Silva-Corvalán (1994, p. 216) aporta evidencias de que, incluso en condiciones de contacto intenso, no se desencadenan modificaciones radicales en el sistema de la L1. El proceso de reestructuración no alcanza a los rasgos más fuertes de la gramática, sino que lleva a la reducción de la opcionalidad y a diferentes distribuciones de frecuencia. Los resultados de nuestro estudio parecen apuntar en esa misma dirección, con la excepción de P9



y P10, cuyo elevado nivel de mezcla de código hace pensar que su L1 ha experimentado cambios más profundos que los observados en los demás participantes. Así, la tendencia a una mayor expresión del sujeto pronominal, como consecuencia de la pérdida de restricciones semántico-pragmáticas (v. 5.1.5.3.1.), supone reducción de la opcionalidad. De la misma manera pueden ser interpretados los calcos de uso, que implican la utilización de la forma menos frecuente en L1 (v. 5.1.5.1.3.) y producen también la pérdida de opciones que implicaba la existencia de dos formas sinónimas.

## 6.5. Efectos del bilingüismo

De acuerdo con Grosjean (1989, p. 6) el bilingüismo puede tener consecuencias visibles que resultan anómalas desde un punto de vista monolingüe. El hablante bilingüe posee una configuración específica debido a la constante interacción de sus dos lenguas. Cuando habla con otros bilingües utiliza alternancias de código y préstamos, e incluso en contextos monolingües se producen interferencias (*ib.*, p. 9), dado que ninguna de sus dos lenguas puede ser totalmente desactivada en ningún momento (cf. Paradis, 2004, p. 206). Se trata, por tanto, de efectos *normales* del bilingüismo (Grosjean, *ib.*, p. 8).

A pesar de no utilizar la palabra bilingüe, Cook (2003, p. 5) defiende una visión similar al señalar que los efectos de la L2 sobre la L1 son características de los usuarios de L2 que los distinguen de los monolingües, no deficiencias.

Desde esta perspectiva interpretamos la situación de siete participantes con menos de cuatro desvíos por mil palabras, evaluados como nativos en cuanto al acento<sup>342</sup> y bajo número de palabras en L2, al realizar la clasificación según el nivel de atrición en la escala de Sharwood Smith (1983b) (v. 5.1.6.1., tab. 5.21). Consideramos que el habla de estos inmigrantes no estaba afectada por la atrición. Las escasas divergencias observadas con respecto al estándar monolingüe pueden explicarse como efectos del bilingüismo (Grosjean, 1989, p. 6) o peculiaridades de usuarios de L2 (Cook, 2003, p. 5).

Schmid y Köpke (2009, pp. 228; Köpke y Schmid, 2013, pp. 19-20), constatan tanto en bilingües como en inmigrantes de larga duración afectados por la atrición una serie de fenómenos relacionados con los mayores costes de procesamiento que se derivan del hecho de manejar dos lenguas: interferencia interlingüística, menor fluidez verbal, menos vocabulario o mayores tiempos de reacción en la recuperación léxica. Por ello, plantean la posibilidad de que

---

<sup>342</sup> V. nota 199 en 5.1.2.

el proceso de reestructuración de la L1 que se interpreta habitualmente como atrición no sea sino la parte más visible del bilingüismo (Schmid y Beers Fägersten, 2010, p. 758).

El inevitable conflicto que genera la activación conjunta de los dos sistemas lingüísticos y que en opinión de Bialystok (2009) es el origen de los efectos del bilingüismo, es lo que explica también la influencia interlingüística que observamos en la atrición. De hecho, según esta misma autora, el bilingüismo, que supone beneficios en el procesamiento no lingüístico (mejora las habilidades de control ejecutivo en los niños y protege del declive cognitivo a los mayores), tiene, sin embargo, costes en la producción lingüística (déficit de vocabulario en los niños bilingües y menor eficiencia de los adultos en tareas de recuperación léxica) (*ib.*, p. 8).



## 7. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era investigar la atrición de la L1 de veinte inmigrantes españoles adultos de primera generación en Brasil, un caso poco estudiado hasta el momento. La escasez de estudios previos y la singularidad de cada contexto de inmigración lo han dotado de un carácter en parte exploratorio, que ha hecho preciso descubrir los rasgos característicos y los factores más importantes. De hecho, la muestra observada se presentó muy heterogénea, como es habitual en las investigaciones sobre atrición, de ahí que no se pretendiera formular generalizaciones, sino describir el caso de este grupo concreto.

El análisis de los datos de habla nos ha permitido observar en la L1 de los participantes bilingües español-portugués una serie de divergencias con relación al español de España estándar en los niveles léxico, morfológico y sintáctico, fenómenos de disfluencia y acento extranjero. Estos desvíos de la norma monolingüe han sido interpretados como manifestaciones del proceso de atrición. El análisis cuantitativo ha revelado que la media de desvíos por mil palabras es baja (14,46), pero existen grandes diferencias entre los participantes (mín. 0,50, máx. 57,20).

Las medidas más significativas para mostrar el nivel de atrición de cada participante han sido el número de desvíos por mil palabras, el IAE y el número de palabras en L2. A partir de ellas, se ha realizado una clasificación de los participantes siguiendo la escala de Sharwood Smith (1983b) (v. tab. 5.21 en 5.1.6.1.) que muestra una incidencia moderada de la atrición en el grupo: solo cuatro de los participantes alcanzan el nivel 3 y siete no presentan indicios de erosión, sino apenas efectos del bilingüismo. La presencia de esos cuatro individuos, demuestra que, al contrario de lo que sugieren los resultados de algunos estudios, una L1 plenamente adquirida como la de los inmigrantes adultos de primera generación, puede experimentar una atrición significativa que va más allá de un reducido número de cambios. Sus altos índices de acento extranjero (sobre todo en tres de ellos), la abundante mezcla de código (particularmente en tres de ellos) y las cifras elevadas de desvíos parecen indicar que se trata de casos de reestructuración de la L1 (Gürel y Yilmaz, 2013, p. 38; Schmid, 2004, p. 239).

Para algunos autores no está claro que las variaciones en la L1 que implica la atrición afecten a la interacción del individuo con hablantes nativos de esa lengua (Cook, 2003, p. 9). Sin embargo, en el presente corpus se evidencia que al menos uno de los cambios que desencadena la atrición, el acento extranjero percibido por los hablantes nativos sin contacto con la L2 en la L1 de los emigrantes, constituye un indudable inconveniente que les impide ser

identificados como nativos en su propio país y les genera un conflicto que expresan en forma de indignación.

Mediante el análisis cualitativo la mayoría de los rasgos característicos del corpus se han podido interpretar como transferencias directas o indirectas (Silva-Corvalán, 1994, pp. 4-5) del portugués. De este modo, la influencia de la L2 parece determinar gran parte de los cambios que se observan en la L1 de los participantes, como proponen la hipótesis de la influencia interlingüística de Sharwood Smith (1983a, p. 229; 1983c, p.193; 1989, p. 185) y la teoría de los sistemas dinámicos desarrollada por de Bot *et al.* (2007, de Bot, 2007) y Herdina y Jessner (2002).

Se confirmaría de ese modo una de las ideas recurrentes tanto en los estudios sociolingüísticos (Otheguy, 2001, 2011; Silva-Corvalán, 1994) como en los psicolingüísticos (Seliger, 1989, 1996; Sharwood Smith, 1983a): la economía en el procesamiento lingüístico como factor impulsor de los cambios. La atrición de la L1 no es un *olvido aleatorio*, sino un proceso en el que por medio de la transferencia de las reglas o formas más simples o menos marcadas de la L2, se reduce la carga de la memoria y se consigue una gramática más económica (Seliger, 1996, p. 617) Con ello, el hablante bilingüe facilita el procesamiento lingüístico y puede mantener las dos lenguas combinando elementos de la L1 y de la L2 (Sharwood Smith, 1983a, p. 226; Silva-Corvalán, 1995, p. 9). Consecuentemente, la atrición lleva a la convergencia entre ambas lenguas (Cherciov, 2011; Gürel y Yilmaz, 2013; Schmitt, 2004) (v. 3.3.2.).

Este proceso se advierte en las transferencias directas en el nivel léxico (extensiones semánticas y calcos léxicos) que pueden ser interpretadas en términos de convergencia. Igualmente, las transferencias de frecuencias de utilización, como los calcos de uso, el empleo de la preposición *para* en lugar de *a*, de la conjunción *mas* por *pero* o la tendencia a una mayor expresión del sujeto pronominal eliminan las diferencias y llevan a una mayor similitud entre L1 y L2. Con ello se consigue un léxico y una gramática más reducidos y fáciles de procesar.

La proximidad entre español y portugués, y el elevado número de cognados que comparten, puede ser el motivo por el que los desvíos más frecuentes del corpus son las extensiones semánticas, los calcos de uso y los empleos divergentes de preposiciones y adverbios. Las formas semejantes favorecen las transferencias de significado (Seliger, 1989, p. 182; Sharwood Smith, 1989, pp. 194-195; Weinreich, 1953, p. 57) y facilitan la profusa y libre mezcla de código que presentan tres de los participantes (Muysken, 2000, pp. 130-133).

En cuanto a los factores extralingüísticos, el análisis estadístico ha revelado una asociación negativa significativa entre los índices de contacto con la L1 y elección de lengua, y los

indicadores del nivel de atrición (la ratio de desvíos por mil palabras y el IAE). Esto sugiere que, como mantienen Seliger (1991) y Sharwood Smith y van Buren (1991) la falta de uso de la L1 y la consiguiente insuficiencia de aducto de esa lengua, llevan a los inmigrantes a recurrir al aducto de la L2, que se transforma en fuente de evidencia para la L1.

En cambio, un mayor uso de la L1 tiene un efecto positivo al estar relacionado con la presencia de menos desvíos y menos acento extranjero en el habla de los inmigrantes. Ello se debe a dos motivos. Por un lado, los españoles en Brasilia no forman una comunidad, de modo que no están expuestos, en general, a variedades de contacto. Por otro, los que más usan la L1, lo hacen por motivos profesionales, circunstancia que protege de la erosión (de Leeuw *et al.*, 2010; Schmid y Dusseldorp, 2010), probablemente por tratarse de un uso que tiende a ser formal y, por tanto, más monitorizado (Major, 1992).

Asimismo, la duración de la emigración y la edad en el momento de la investigación presentan asociación media alta con el número de desvíos y con el IAE; en el caso de la educación, la correlación es algo más baja e inversa. Por el contrario, el índice de actitudes parece tener poco impacto en el nivel de atrición, dado que no se advierte asociación con los indicadores.

Estos resultados están en línea con otras investigaciones en las que se señala a los dos mismos factores como causa de la atrición: la influencia de la L2 y la reducción de uso de la L1. Ambos deben manifestarse simultáneamente para que el proceso se desencadene (Schmid y Köpke, 2009, p. 211), idea también presente en la hipótesis de Paradis (2007, p. 125), según la cual al elevarse los umbrales de activación de los elementos de la L1 por la falta de uso, ocupan su lugar los equivalentes de la L2 con umbrales más bajos por su mayor frecuencia de utilización.

En suma, como defienden Seliger (1996, p. 605) o Schmid y Köpke (2009, pp. 228; Köpke y Schmid, 2013, pp. 19-20), entre otros, la atrición es un fenómeno común y asociado al bilingüismo, que puede proporcionar evidencias sobre las relaciones que se establecen entre las lenguas de un mismo individuo. Más aún, de acuerdo con Herdina y Jessner (2002, p. 28) dos sistemas lingüísticos no pueden coexistir sin influirse mutuamente, por lo que existe transferencia en las dos direcciones, como ya apuntaba Weinreich (1953, p. 1) y prevé la hipótesis de la influencia interlingüística (Sharwood Smith, 1989).

Las consideraciones anteriores nos llevan a interesarnos por la posible existencia de analogías entre atrición y adquisición de una L2 o lengua extranjera (LE), algo ya planteado para la L1 por la hipótesis de la regresión de Jakobson (Keijzer, 2007, 2010), según la cual la atrición es el reverso de la adquisición lingüística en los niños.

Aparece así un tema para futuras investigaciones a partir de este corpus: aun si la atrición no reproduce las mismas etapas de la adquisición como propone la hipótesis de la regresión, existe la posibilidad de que los desvíos observados en ese proceso y en la adquisición/aprendizaje de una L2/LE sean semejantes (Köpke, 1999, p. 91; Wode, 1986, p. 173). Adaptando propuestas de Araújo (2004, p. 2) y Raso (2003, p. 10) para el contacto entre italiano y portugués, el objetivo del futuro estudio sería observar si se encuentran coincidencias entre el español de los inmigrantes de este estudio y el de los aprendices brasileños de español. Es decir, se trataría de examinar si la influencia del portugués, en el primer caso como L2, en el segundo como L1, produce desvíos similares. Con este tipo de análisis se podría establecer un vínculo directo con la didáctica del español como lengua extranjera (ELE), ya que permitiría localizar áreas problemáticas de esta lengua, específicamente en el contacto con el portugués.

El cuadro de las relaciones entre estas dos lenguas se podría completar efectuando una comparación de los datos del presente trabajo sobre atrición de la L1/español por influencia de la L2/portugués, con datos de atrición de la L1/portugués por influencia de la L2/español. Para ello, sería preciso investigar la L1 de inmigrantes brasileños en España. Este tipo de estudio ya ha sido realizado por Gürel (2007) con el inglés y el turco.

Otra cuestión con implicaciones para la enseñanza de ELE en Brasil es la posible influencia de la atrición de la L1 de los profesores nativos de español en el aprendizaje de los alumnos (Major, 1992, p. 204) o las potenciales interacciones entre la atrición de los profesores nativos y la interlengua de los estudiantes (Porte, 2003, p. 106). ¿Es posible que algunas de las fosilizaciones que se observan en el español de los aprendices de ELE en Brasil estén siendo en realidad reforzadas por el habla erosionada por la L2/portugués de sus profesores nativos inmigrantes? Y también en el otro sentido, ¿pueden estar influyendo las interferencias del español de los alumnos brasileños en la producción en L1 de los profesores nativos, acelerando o estimulando su proceso de atrición?

En definitiva, como suele suceder en toda investigación, surgen más preguntas que respuestas. No obstante, esperamos haber mostrado el interés del estudio de la atrición como fuente para profundizar en el conocimiento del contacto lingüístico a nivel individual y del procesamiento bilingüe.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 8.1. Bibliografía específica

- ADELL, Jordi; BONAFONTE, Antonio y ESCUDERO-MANCEBO, David (2010). "Modelling Filled Pauses Prosody to Synthesise Disfluent Speech". En *Fifth International Conference on Speech Prosody, 2010*. Chicago, Illinois. Disponible en: <http://speechprosody2010.illinois.edu/papers/100624.pdf> [2015, julio].
- AGUIAR, Cláudio (1991). *Os espanhóis no Brasil: Contribuição ao estudo da imigração espanhola no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique y MARTÍNEZ LINARES, M.<sup>a</sup> Antonia (2004). *Diccionario de lingüística moderna*, (2<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Ariel.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (2001). "Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?". En J. C. P. de Almeida Filho (org.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol* (pp. 9-21), (2<sup>a</sup> ed.). Campinas: Pontes.
- ALTENBERG, Evelyn P. (1991). "Assessing first language vulnerability to attrition". En H.W. Seliger y R.M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 189-206). Cambridge: CUP.
- ÁLVAREZ LUGRÍS, Alberto (1997). *Os falsos amigos da tradução: criterios de estudio e clasificación*. Vigo: Universidade de Vigo, Servicio de publicaciones.
- ÁLVAREZ MURO, Alexandra (2012). "Poética del habla cotidiana". *Estudios de lingüística del español*, 32. Disponible en: [elies.rediris.es/elies32/Poetica\\_del\\_habla\\_cotidiana.pdf](http://elies.rediris.es/elies32/Poetica_del_habla_cotidiana.pdf) [2015, julio].
- ALVES, Janaína Soares (2005). *Cuestiones de lectura e interpretación en textos en português a hispanohablantes y en español a lusófonos: el caso de los heterosemánticos*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca, España.
- AMMERLAAN, T (1996). 'You get a bit wobbly...'—Exploring bilingual lexical retrieval processes in the context of first language attrition. Resumen y sinopsis de los capítulos de la tesis doctoral inédita, Katholieke Universiteit, Nijmegen, Países Bajos. Disponible en: <http://www.ammerlaan.demon.nl/DISS.HTM> [2015, mayo].
- ANDERSEN, Roger W. (1982). "Determining the linguistic attributes of language attrition". En R. D. Lambert y B. F. Freed (Eds.), *The loss of language skills* (pp. 83-118). Rowley, MA: Newbury House.
- APPEL, René y MUYSKEN, Pieter (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. (Trad. A. M. Lorenzo y C. I. Bouzada). Barcelona: Ariel (Original en inglés, 1987).
- ARAÚJO, Sandra R. G. (2004). "Um caso de interlíngua e atrito linguístico de imigrantes e aprendizes de italiano". *Cadernos do VIII Congresso Nacional de Lingüística e Filologia*, Série VIII, 6. Disponible en: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno06-16.html> [2005, mayo].



- ARAÚJO, Benivaldo J. de (2006). *As passivas na produção escrita de brasileiros aprendizes de Espanhol como língua estrangeira*. Memoria de máster no publicada, Universidade de São Paulo, Brasil. Disponible en: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07082007-155519/publico/TESE\\_BENIVALDO\\_JOSE\\_ARAUJO\\_JUNIOR.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07082007-155519/publico/TESE_BENIVALDO_JOSE_ARAUJO_JUNIOR.pdf) [2015, diciembre].
- (2014). “As formas passivas”. En Adrián P. Fanjul y Neide Maia González (Eds.), *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados* (pp. 133-157). São Paulo: Parábola.
- ARIAS, Juan (2014, 4 de junio). “El misterioso silencio de los 15 millones de brasileños de sangre española”. *El País*. Disponible en: [http://internacional.elpais.com/internacional/2014/06/04/actualidad/1401910096\\_876304.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2014/06/04/actualidad/1401910096_876304.html) [2014, junio].
- AUSTIN, Jennifer; BLUME, María y SÁNCHEZ, Liliana (2015). *Bilingualism in the Spanish-speaking world: linguistic and cognitive perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AZCONA PASTOR, José Manuel (Dir.). (2010). *Las dimensiones de la presencia española en Brasil*. Madrid: Universitas.
- BACKUS, Ad (2000). “Insertional codeswitching in an immigrant language: “just” borrowing or lexical re-orientation?”. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(2), 103-105.
- BAGNO, Marcos (2001). *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 2. ed. São Paulo: Loyola.
- BAHAMONDE MAGRO, Ángel (1992). “Los dos lados de la migración transoceánica”. En Pedro A. Vives, Pepa Vega y Jesús Oyamburu (coords.). *Historia general de la emigración española a Iberoamérica* (Vol. 1, pp. 93-134). Madrid: Historia 16.
- BAUER, M. W. y GASKELL, G. (2002). “Para uma prestação de contas pública: Além da amostra, da fidedignidade e da validade”. En M. W. Bauer y G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (pp. 470-490). (Trad. P. A. Guareschi). Rio de Janeiro: Vozes (Original en inglés, 2000).
- BARBOSA, Pilar; KATO, Mary A. y DUARTE, Maria Eugênia (2005). “Null subjects in European and Brazilian Portuguese”. *Journal of Portuguese Linguistics*, 4, 11–52. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6466/1/Barbosa%2520Duarte%2520e%2520Kato%2520.pdf> [2012, mayo].
- BARNES, Hilary (2010). “Subject Pronoun Expression in Bilinguals of Two Null Subject Languages”. En Karlos Arregi, Zsuzsanna Fagyal, Silvina A. Montrul y Annie Tremblay (Eds.), *Romance Linguistics 2008: Interactions in Romance. Selected papers from the 38th Linguistic Symposium on Romance Languages. Current Issues in Linguistic Theory 313* (pp. 9-22). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- BECHARA, Evanildo (2009). *Moderna gramática portuguesa* (37ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna.
- BEN-RAFAEL, Miriam (2004). "Language contact and attrition: The spoken French of Israeli Francophones". En M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (Eds.), *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues* (pp. 165-187). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- (2009). "Codeswitching and identity: The case of Francophone immigrants in Israel". En XVI ISA (International Sociological Association) World Congress of Sociology, Durban, 2006. Disponible en: <http://www.crisaps.org/newsletter/winter2009/Ben%20Rafael.pdf> [2012, mayo].
- BIALYSTOK, Ellen (1988). "Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness". *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.
- (2007). "Introduction: Language acquisition and bilingualism: Consequences for a multilingual society". *Applied Psycholinguistics*, 28, 393-397. Doi: 10.1017.S0142716407070208.
- (2009). "The good, the bad, and the indifferent". *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11.
- (2010). "Global-local and trail-making tasks by monolingual and bilingual children: Beyond inhibition". *Developmental Psychology*, 46(1), 93-105.
- ; CRAIK, F. I. M.; KLEIN, R. y VISWANATHAN, M. (2004). "Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task". *Psychology & Aging*, 19, 290-303.
- BLAS ARROYO, José Luis (2000). *Gramáticas en contacto. Un modelo de análisis variacionista para la desambiguación de los fenómenos de contacto en el discurso bilingüe catalán-español*. Munich: Lincom Europa.
- BLOOMFIELD, Leonard (1933/1984). *Language* (reimpresión). Chicago: The University of Chicago Press.
- BOLONYAI, Agnes (2009). "Code-switching, imperfect acquisition, and attrition". En Barbara E. Bullock y Almeida Jacqueline Toribio (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* (pp. 253-269). Cambridge: Cambridge University Press.
- BRAVO DE URQUÍA, Loreto (1994). "Atrición y regresión. Problemas de merma lingüística". En R. Martín-Gaitero (Ed.), *V Encuentros Complutenses en torno a la traducción* (pp. 99-104). Madrid: Editorial Complutense.
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, (4ª ed.). New York: Longman.

- BULLOCK, Barbara E. y TORIBIO, Almeida Jacqueline (2004). "Introduction: Convergence as an emergent property in bilingual speech". *Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge University Press, 7, 91-93.
- (2009). "Themes in the study of code-switching". En Barbara E. Bullock y Almeida Jacqueline Toribio (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.
- BUSTOS GISBERT, Eugenio (1995). "Dialectología, sociolingüística y español de América". *DICENDA, Cuadernos de Filología Hispánica*, 13, 39-64.
- BUSTOS GISBERT, José M. (1998). "Análisis de errores: problemas de categorización". *DICENDA, Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, 11-40.
- BYLUND, Emanuel (2009a). "Maturational Constraints and First Language Attrition". *Language Learning*, 59(3), 687-715.
- (2009b). "Effects of age of L2 acquisition on L1 event conceptualization patterns". *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 305-322.
- y JARVIS, Scott (2011). "L2 effects on L1 event conceptualization". *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(1), 47-59. Doi: 10.1017/S1366728913000771.
- CAGIAO VILA, María del Pilar (1992). "Cinco siglos de emigración gallega a América". en Pedro A. Vives, Pepa Vega y Jesús Oyamburu (coords.). *Historia general de la emigración española a Iberoamérica* (Vol. 1, pp. 293-316). Madrid: Historia 16.
- CALVO CAPILLA, M. Carolina (2007). *Espanhol e português em contato: o atrito da L1 de imigrantes espanhóis no Brasil*. Memoria de máster no publicada, Máster en Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Disponible en: [http://www.pgla.unb.br/images/Dissertacoes/2007/Maria\\_Carolina\\_Calvo\\_Capilla.pdf](http://www.pgla.unb.br/images/Dissertacoes/2007/Maria_Carolina_Calvo_Capilla.pdf) [2014, setiembre].
- (2012). "Lenguas próximas y traducción: concienciación y contraste". En Óscar Díaz Fouces (Ed.). *Olhares & Miradas. Reflexiones sobre la traducción portugués-español y su didáctica* (pp. 101-118). Granada: Atrio.
- CAMACHO, José y SÁNCHEZ, Liliana (2002). "Explaining clitic variation in Spanish". En: M. Amberber y P. Collins (Eds.), *Formal Approaches to Language Universals and Language Variation* (pp. 21-41). Westport: Praeger Publishers.
- CAMARGO, Jean Carlos Gomes (2010). "Os medos e os processos de segregação sócio-espacial na cidade de Brasília". En *Anais do 34º Encontro Anual da ANPOCS, de 25 a 29 de outubro de 2010 - Caxambu - MG*. Disponible en: [http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=1338&Itemid=350](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1338&Itemid=350) [2015, enero].
- CAMERON, Richard (1993). "Ambiguous agreement, functional compensation, and non-specific tú in the Spanish of San Juan, Puerto Rico and Madrid, Spain". *Language Variation and Change*, 5, 305-334.

- y FLORES-FERRÁN, Nydia (2004). “Perseverance of subject expression across regional dialects of Spanish”. *Spanish in Context*, 1(1), 41-65.
- CARAVEDO, Rocío (2010). “La dimensión subjetiva en el contacto lingüístico”. *Lengua y migración*, 2(2), 9-25.
- (2014). *Percepción y variación lingüística. Enfoque sociocognitivo*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- CARDINALETTI, Anna (2005). “La traduzione: Un caso di attrito lingüístico”. En A. Cardinaletti y G. Arzone (Eds.), *L’italiano delle traduzioni*. Milano: FrancoAngeli.
- CARTAGENA, Nelson (1999/2000). “Los tiempos compuestos”. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, 2: *Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (3ª reimpresión) (pp. 2935-2975). Madrid: Espasa Calpe.
- CARVALHO, Ana Maria (2012). “Code-switching: From theoretical to pedagogical considerations”. En Sara M. Beaudrie y Marta Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: State of the field* (pp. 139-157). Washington, DC: Georgetown University Press.
- (2014). “Sociolinguistic continuities in language contact situations: The case of Portuguese in contact with Spanish along the Uruguayan-Brazilian border”. En Patrícia Amaral y Ana M. Carvalho, *Portuguese-Spanish Interfaces. Diachrony, synchrony, and contact* (pp. 263-294). Philadelphia: John Benjamins.
- y BESSETT, Ryan M. (2015). “Subject Pronoun Expression in Spanish in Contact with Portuguese”. En Ana M. Carvalho, Rafael Orozco y Naomi Lapidus Shin (Eds.), *Subject Pronoun Expression in Spanish: A Cross-Dialectal Perspective* (pp. 275-313). Washington, DC: Georgetown University Press.
- y CHILD, Mike (2011). “Subject pronoun expression in a variety of Spanish in contact with Portuguese”. En Jim Michnowicz y Robin Dodsworth (Eds.), *Selected Proceedings of the Fifth Workshop on Spanish Sociolinguistics* (pp. 14-25). Sommerville, MA: Cascadia Press. Disponible en: <http://www.lingref.com/cpp/wss/5/index.html> [2012, setiembre].
- , OROZCO, Rafael y SHIN, Naomi Lapidus (Eds.) (2015). *Subject Pronoun Expression in Spanish: A Cross-Dialectal Perspective*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- CAVALCANTI, M. (2006). “Um olhar meta-teórico e meta-metodológico em pesquisa em lingüística aplicada. Implicações éticas e políticas”. En L. P. Moita Lopes (Ed.), *Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar* (pp. 233-252). São Paulo: Parábola.
- CAZZOLI-GOETA, Marcela; GUIJARRO-FUENTES, Pedro y YOUNG-SCHOLTEN, Martha (2010). “Beyond Attrition: What we need to consider in the study of new Spanish varieties”. En Pedro Guijarro-Fuentes y Laura Domínguez (Eds.), *New*

*Directions in Language Acquisition: Romance Languages in the Generative Perspective* (pp. 51-75). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- y YOUNG-SCHOLTEN, Martha (2011). “*Yo gusto...* Expanding choice or syntactic attrition”. En Kim Potowski y Jason Rothman (Eds.), *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies* (pp. 201-226). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins,.
- CHAFE, Wallace L. (1993). "Prosodic and Functional Units of Language". En J. A. Edwards y M. D. Lampert (Eds.), *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research*. Hillsdale, J.: Lawrence Erlbaum Associates, 33-43.
- CHERCIOV, Mirela (2011). *Between Attrition and Acquisition: the Dynamics between Two Languages in Adult Migrants*. Tesis doctoral inédita, University of Toronto, Canadá.
- CLYNE, Michael G. (1967). *Transference and triggering: Observations on the language assimilation of postwar German-speaking migrants in Australia*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- (2003). *Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages*. New York: Cambridge University Press.
- COOK, Vivian (2000). “Is Transfer the right word?”. Conferencia en *Pragmatic Symposium*, julio 2000, Budapest. Disponible en: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/Transfer2000.htm> [2005, mayo].
- (2003). “Introduction: The changing L1 in the L2 user’s mind”. En V. Cook (Ed.), *Effects of the second language on the first* (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- CORRIENTE, Federico (2008). "Code-switching and code-mixing in Ibn Quzmān revisited". En H. J. Döhla, R. Montero Muñoz y F. Báez de Apilar González (Eds.), *Lenguas en diálogo. El iberorromance y su diversidad lingüística y literaria* (pp. 65-86). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- COULMAS, Florian y BACKHAUS, Peter (2009). “Introduction: aging and language”. *International Journal of the Sociology of Language*, 200, 5-10.
- CREZEE, Ineke H. M. (2008). *I understand it well, but I cannot say it proper back. Language use among older Dutch migrants in New Zealand*. Tesis doctoral inédita, University of Auckland, Nueva Zelanda. Disponible en: <http://aut.researchgateway.ac.nz/handle/10292/547> [2013, enero].
- (2012). “Language shift and host society attitudes: Dutch migrants who arrived in New Zealand between 1950 and 1965”. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 528-540. Doi: 10.1177/1367006911429523.
- CUNHA, C. F. (1981). *Gramática da Língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Fename.



- CUZA, Alejandro (2001). *La atrición de la competencia morfosintáctica del español lengua materna en situación de contacto con el inglés*. Memoria de máster no publicada, University of Ottawa, Ontario, Canadá.
- (2010). “On the L1 Attrition of the Spanish Present Tense”. *Hispania*, 93, 2, 256-272.
- CYRINO, Sônia; DUARTE, Maria; KATO, Mary (2000). “Visible subjects and invisible clitics in Brazilian Portuguese”. En Mary Kato y Esmeralda Negrão (Eds.), *Brazilian Portuguese and the null subject parameter* (pp. 55-73). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert. Disponible en: <http://www.unicamp.br/iel/site/docentes/cyrino/cyduka.pdf> [2015, julio].
- DE ALMEIDA, Vanessa Borges (2009). “Pausas preenchidas e domínios prosódicos: evidências para a validação do descritor fluência em um teste de proficiência oral em língua estrangeira”. *Alfa: revista de linguística*, 53(1), 167-193. Disponible en: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1683> [2015, julio].
- DE BOT, Kees (1992). “A bilingual production model: Levelt’s ‘speaking’ model adapted”. *Applied Linguistics*, 13, 1-24.
- (2002). “Cognitive processes in bilinguals: Language choice and code-switching”. En Robert B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 287-300). Oxford: Oxford University Press.
- (2007). “Dynamic systems theory, lifespan development and language attrition”. En B. Köpcke, M. S. Schmid, M. Keijzer y S. Dostert (Eds.), *Language Attrition: Theoretical perspectives* (pp. 53-68). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- y CLYNE, Michael (1994). “A 16 Year Longitudinal Study of Language Attrition in Dutch Immigrants in Australia”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 15(1), 17- 28.
- ; GOMMANS, Paul y ROSSING, Carola (1991). “L1 loss in an L2 environment: Dutch immigrants in France”. En H. W. Seliger y R. M. Vago (Eds.), *First Language Attrition* (pp. 87-98). Cambridge: CUP.
- , W. LOWIE y M. VERSPOOR (2007). “A Dynamic Systems Theory Approach to Second Language Acquisition”. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21.
- y MAKONI, Sifree (2005). *Language and aging in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DE LEEUW, Esther (2009). *When your native language sounds foreign: A phonetic investigation into first language attrition*. Tesis doctoral inédita, Queen Margaret University, Edinburgo, Reino Unido. Disponible en: <http://etheses.qmu.ac.uk/119/> [2014, marzo].
- ; SCHMID Monika S. y MENNEN, Ineke (2010). “The effects of contact on native language pronunciation in an L2 migrant setting”. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 33-40.

- DEL VALLE, José (27 de marzo de 2015). *La norma del español en los Estados Unidos*. Mesa redonda llevada a cabo en 25th Conference on Spanish in the United States and 10th Conference on Spanish in Contact with Other Languages, The City College of New York, New York, Estados Unidos.
- DEWAELE, Jean-Marc (2004). "Perceived language dominance and language preference for emotional speech: The implications of attrition research". En M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (Eds.), *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues* (pp. 81-104). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- y PAVLENKO, Aneta (2002). "Emotion Vocabulary in Interlanguage". *Language Learning*, 52(2), 263-322.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (2008-2013) [en línea]. Disponible en: <http://www.priberam.pt/dlpo> [2015, abril].
- DOSTERT, Susan (2009). *Multilingualism, L1 attrition and the concept of 'native speaker'*. Tesis doctoral inédita, Heinrich-Heine Universität Düsseldorf, Alemania. Disponible en: <http://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DocumentServlet?id=15440> [2014, febrero].
- DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia (1995). *A perda do princípio "evite pronome" no português brasileiro*. Tesis doctoral inédita, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. Disponible en: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000099448&fd=y> [2015, julio].
- (2003). "A evolução na representação do sujeito pronominal em dois tempos". En M. C. Paiva y M. E. L. Duarte (Eds.) *Mudança Lingüística em Tempo Real* (pp. 115-128). Rio de Janeiro: Contra Capa.
- ECKE, Peter (2009). "The tip-of-the-tongue phenomenon as a window on (bilingual) lexical retrieval". En A. Pavlenko (Ed.), *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches* (pp. 185-208). Clevedon: Multilingual Matters.
- EDMUNDS, P. (2006). "Buen- --Buena gente: Repair in the Spanish of the southwest". En T. L. Face y C. A. Klee (Eds.), *Selected Proceedings of the 8<sup>th</sup> Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 204-213). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- EDWARDS, John (2004). "Foundations of Bilingualism". En T. K. Bhatia y W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of Bilingualism* (pp. 7-31). Oxford: Blackwell Publishing.
- EGUREN, Luis J. (1999/2000). "Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas". En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, 1: *Sintaxis básica de las clases de palabras* (3<sup>a</sup> reimpresión) (pp. 929-972). Madrid: Espasa Calpe.

- ELIZAINCÍN, Adolfo (1992). *Dialectos en contacto. Español y portugués en España y América*. Montevideo: Arca.
- (1995). “Personal Pronouns for Inanimate Entities in Uruguayan Spanish in Contact with Portuguese”. En C. Silva-Corvalán (Ed.), *Spanish in four Continents. Studies in language Contact and Bilingualism* (pp. 117-131). Washington DC.: Georgetown University Press.
- (2001). “Las fronteras del español con el portugués en América”. En *II Congreso Internacional de la Lengua Española «El español en la sociedad de la información»*. Valladolid. Disponible en: [http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/4\\_el\\_espanol\\_en\\_contacto/elizaincin\\_a.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/4_el_espanol_en_contacto/elizaincin_a.htm) [2013, enero].
- ELVIRA, Javier (2004). "El desarrollo de la construcción biactancial estativa en español". *Revista de Historia de la Lengua Española*, I, 45-66. Disponible en: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/filoyletras/javel/biactanciales.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/javel/biactanciales.pdf) [2015, abril].
- ENRÍQUEZ, Emilia V. (1984). *El pronombre personal sujeto en la lengua española hablada en Madrid*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto «Miguel de Cervantes».
- FANJUL, Adrián Pablo (2014a). “Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais”. En A. P. Fanjul y N. Maia González (Eds.), *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados* (pp. 29-50). São Paulo: Parábola.
- (2014b). “Posse, domínio, apresentação, existência”. En A. P. Fanjul y N. Maia González (Eds.), *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados* (pp. 159-184). São Paulo: Parábola.
- FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, Inés (1999/2000). “Leísmo, láismo y loísmo”. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española, 1: Sintaxis básica de las clases de palabras* (3ª reimpresión) (pp. 1317-1397). Madrid: Espasa Calpe.
- FERNÁNDEZ SORIANO, Olga (1999/2000). “El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos”. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española, 1: Sintaxis básica de las clases de palabras* (3ª reimpresión) (pp. 1209-1273). Madrid: Espasa Calpe.
- FERNÁNDEZ VARGAS, Valentina (1992). “Análisis cuantitativo”. En Pedro A. Vives, Pepa Vega y Jesús Oyamburu (coords.). *Historia general de la emigración española a Iberoamérica* (Vol. 1, pp. 579-614). Madrid: Historia 16.
- FERRARI, Lucia de Almeida (2010). *A erosão linguística de italianos cultos em contato com o português brasileiro: aspectos do sistema pronominal*. Memoria de máster no publicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Disponible en: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/DAJR-8GJPYK> [2015, marzo].



- FÉRRIZ MARTÍNEZ, M. Carmen (2001). *Fonología contrastiva del portugués y el castellano: Una caracterización de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués*. Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Disponible en: <http://www.tdx.cbuc.es/handle/10803/5253> [2014, noviembre].
- FICHER, Silvia; NOGUEIRA BATISTA, Geraldo; LEITÃO, Francisco y SCHLEE, Andrey (2006). “Brasília: la historia de un planeamiento”. En *Brasília 1956 - 2006 de la fundación de una ciudad capital, al capital de la ciudad* (pp. 57-97). Disponible en: <http://mdut.duot.upc.edu/es/content/brasilia-la-historia-de-un-planeamiento> [2015, enero].
- FLAMENCO GARCÍA, Luis (1999/2000). “Las construcciones concesivas y adversativas”. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, 3: *Entre la oración y el discurso. Morfología* (3ª reimpresión) (pp. 3805-3878). Madrid: Espasa Calpe.
- FLEGE, James E. (1987a). “The production of ‘new’ and ‘similar’ phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification”. *Journal of Phonetics*, 15(1), 47-65.
- (1987b). “A critical period for learning to pronounce foreign languages?”. *Applied Linguistics*, v 8, 162-177.
- y FLETCHER, Kathryn L. (1992). “Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent”. *Journal of the Acoustical Society of America*, 91(1), 370-389.
- ; SCHIRRU, Carlo y MACKAY, Ian R. (2003). “Interaction between the native and second language phonetic subsystems”. *Speech Communication*, 40(4), 467-491.
- FLICK, Uwe (2004/2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª reimpresión). (Trad. T. del Amo). Madrid: Ediciones Morata (Original en alemán, 2002).
- FLORES, Cristina Maria Moreira (2007). “Language Attrition: uma sinopse das principais questões de investigação”. *Diacrítica*. 21(1), 107-126. Universidade do Minho. Disponible en: [http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacritica\\_21-1.pdf](http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacritica_21-1.pdf) [2015, mayo].
- (2008). *A competência Sintáctica de Falantes Bilingues Luso-Alemães Regressados a Portugal. Um Estudo sobre Erosão Linguística*. Tesis doctoral inédita, Universidade do Minho, Portugal. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8582/1/Tese%20Doutoramento%20Cristina%20Flores.pdf> [2014, noviembre].
- (2010). “The effect of age on language attrition: Evidence from bilingual returnees”. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 533-546. Doi: 10.1017/S136672890999054X.
- (2015). “Understanding heritage language acquisition. Some contributions from the research on heritage speakers of European Portuguese”. *Lingua*, 164, 251-265. Doi: 10.1016/j.lingua.2014.09.008.

- y BARBOSA, Pilar (2014). “When reduced input leads to delayed acquisition: A study on the acquisition of clitic placement by Portuguese heritage speakers”. *International Journal of Bilingualism*, 18(3), 304-325. Doi: 10.1177/1367006912448124.
- FLORES-FERRÁN, Nydia (2004a). “Spanish subject personal pronoun use in New York City Puerto Ricans: Can we rest the case of English contact?”. *Language Variation and Change*, 16, 49-73.
- (2004b). “La expresión del sujeto en el español de Nueva York: el factor de la perseverancia”. *Anuario del Seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo"*, ASJU, 38(1), 349-362. Disponible en: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/ASJU/article/view/8879/8191> [2015, enero].
- FONTANA, Josep M. y VALLDUVÍ, Enric (1990). “Mecanismos léxicos y gramaticales en la alternancia de códigos”. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, anejo I, 171-192.
- GALINDO MERINO, M.<sup>a</sup> Mar (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*, Santa Cruz de Tenerife: ASELE.
- GILES, Howard; Donald M. TAYLOR y Richard BOURHIS (1973). “Towards a theory of interpersonal accommodation through language: some Canadian data”. *Language in Society*, 2(2), 177-192.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón; MOLINA MARTOS, Isabel y PAREDES GARCÍA, Florentino (2012). “La variación de la /d/ intervocálica en comunidades de habla conservadoras en España: los casos de Madrid y Valencia”. En Ana María Cestero Mancera, Isabel Molina Martos y Florentino Paredes García (Eds.), *La lengua, lugar de encuentro. Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL (Alcalá de Henares, 6-9 de junio de 2011)* (pp. 1975-1986). Alcalá de Henares: Comunidad de Madrid-Universidad de Alcalá (CAM-UAH). Disponible en: <http://alfal2011.mundoalfal.org/#/pdf/222alfal.pdf> [2015, marzo].
- GÓMEZ SEIBANE, Sara (2011). “Objetos nulos en hablantes bilingües de vasco y español”. *Oihenart: cuadernos de lengua y literatura*, 26, 259-276.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Manuel (1985). “La recuperación del gallego”. *Revista de filología románica*, 3, 101-120.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Elda (1992). “Los españoles en un país más allá del Océano, Brasil. Notas acerca de las etapas de la emigración”. *Revista de Indias*, 52(195), 515-527.
- (2000). “Los inmigrantes invisibles. Condiciones de vida e identidad de los españoles en São Paulo, en la segunda mitad del siglo XX”. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 11(1). Disponible en: [http://www1.tau.ac.il/eial/index.php?option=com\\_content&task=view&id=451&Itemid=208](http://www1.tau.ac.il/eial/index.php?option=com_content&task=view&id=451&Itemid=208) [2014, enero].

- GONZO, S. y SALTARELLI, M. (1983). "Pidginization and linguistic change in emigrant languages". En Roger W. Andersen (Ed.) *Pidginization and creolization as language acquisition* (pp. 181-197). Rowley, MA: Newbury House.
- GORAL, Mira; LIBBEN, Gary; OBLER, Loraine K.; JAREMA, Gonia y OHAYON, Keren (2008). "Lexical attrition in younger and older bilingual adults". *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(7), 509-522.
- GROSJEAN, François (1989). "Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person". *Brain and language*, 36, 3-15.
- (2001). "The bilingual's language modes". En J. L. Nicol (Ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing* (pp. 1-22). Oxford: Blackwell.
- (2012). "An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference". *International Journal of Bilingualism*, 16(1), 11-21. Doi: 10.1177/1367006911403210.
- y PY, Bernard (1991). "La restructuration d'une première langue : l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues". *La Linguistique*, 27(2), 35-60.
- GROSS, Steven (2004). A modest proposal. Explaining language attrition in the context of contact linguistics. En M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (Eds.), *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues* (pp. 281-297). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- GÜREL, Ayşe (2002). *Linguistic characteristics of second language acquisition and first language attrition: Turkish overt versus null pronouns*. Tesis doctoral inédita, McGill University, Montreal, Canadá. Disponible en: [http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object\\_id=38201&local\\_base=GEN01-MCG02](http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=38201&local_base=GEN01-MCG02) [2005, enero].
- (2004). "Selectivity in L2-induced L1 attrition: a psycholinguistic account". *Journal of Neurolinguistics*, 17, 53-78.
- (2007). "(Psycho)linguistic determinants of L1 attrition". En B. Köpke, M. S. Schmid, M. Keijzer y S. Dostert (Eds.), *Language Attrition: Theoretical perspectives* (pp. 99-119). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- (2011). "In search for a unified model of L2 acquisition and L1 attrition: a commentary for the Interface Hypothesis". *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(1), 39-42.
- y YILMAZ, Gülsen (2013). "Restructuring in the L1 Turkish grammar". En Monika S. Schmid y Barbara Köpke (Eds.), *First Language Attrition* (pp. 37-66). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- GUTIÉRREZ, Manuel J. (2008). "Restringiendo la subida de clíticos: reflexividad, modalidad verbal y contacto lingüístico en el español de Houston". *Hispanic Research Journal*, 9(4), 299-313.

- y SILVA-CORVALÁN, Carmen (1993). “Clíticos del español en una situación de contacto”. *Revista Española de Lingüística*, 23(2), 207-220.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (1999/2000). “Los dativos”. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, 2: *Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (3ª reimpresión) (pp. 1855-1930). Madrid: Espasa Calpe.
- HAMERS, Josiane F. y BLANC, Michel H. A. (2000/2005). *Bilinguality and bilingualism* (2ª ed./2ª reimpresión). Cambridge: Cambridge University Press.
- HANSEN, Lynne (2001). “Language attrition: The fate of the start”. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 60-73.
- HAUGEN, Einar (1953/1969). *The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior* (Vols. I y II) (1ª reimpresión). Bloomington: Indiana University Press.
- HERDINA, Philip y JESSNER, Ulrike (2002). *A dynamic model of multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HERNÁNDEZ CAMPOY, Juan Manuel y ALMEIDA, Manuel (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Málaga: Comares.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, Carmen (1998). “Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto: el catalán y el español”. *Hesperia*, 1, 61-79.
- HOPP, Holger y SCHMID, Monika S. (2013). “Perceived foreign accent in first language attrition and second language acquisition: The impact of age of acquisition and bilingualism”. *Applied Psycholinguistics*, 34, 361-394. Doi: 10.1017/S0142716411000737.
- HUFFINES, Marion, L. (1991). “Pennsylvania German: convergence and change as strategies of discourse”. En H. Seliger y R. M. Vago (Eds.) *First language attrition* (pp. 125-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- HULSEN, Madeleine (2000). *Language loss and language processing: three generations of Dutch migrants in New Zealand*. Tesis doctoral inédita, Katholieke Universiteit Nijmegen, Países Bajos. Disponible en: [http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/18901/18901\\_langloanl.pdf?sequence=1](http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/18901/18901_langloanl.pdf?sequence=1) [2015, enero].
- HUTZ, Matthias (2004). “Is there a natural process of decay? A longitudinal study of language attrition”. En M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (Eds.), *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues* (pp. 189-206). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- ISURIN, Ludmila (2007). “Teachers' Language: L1 Attrition in Russian-English Bilinguals”. *The Modern Language Journal*, 91(3), 357-371.

- IVERSON, Michael Bryan (2012). *Advanced language attrition of Spanish in contact with Brazilian Portuguese*. Tesis doctoral inédita, University of Iowa, Estados Unidos. Disponible en: <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3374&context=etd> [2014, octubre].
- IZQUIERDO MERINERO, Sonia (2011). “Actitudes ante el deterioro de la lengua: el español en Brasil”. *Suplementos MarcoELE*, 13, 1-104. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Disponible en: <http://marcoele.com/suplementos/actitudes-ante-el-deterioro-de-la-lengua/> [2014, octubre].
- JARVIS, Scott (2011). “Conceptual transfer: Crosslinguistic effects in categorization and construal”. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(1), 1-7.
- JASPAERT, Koen y KROON, Sjaak (1989). “Social determinants of language loss”. *ITL - Review of Applied Linguistic*, 83-84, 75-98.
- y ——— (1992). “From the Typewriter of A. L.: A Case Study in Language Loss”. En W. Fase, K. Jaspaert y S. Kroon (Eds.), *Maintenance and Loss of Minority Languages* (pp. 137-148). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- ; ——— y VAN HOUT, Roeland (1986). “Points of reference in first-language loss research”. En Bert Weltens, Kees de Bot y Theo van Els (Eds.), *Language attrition in progress. Studies on language acquisition* (pp. 37-49). Dordrecht/Providence: Foris.
- KATO, Mary Aizawa (1991). “The Distribution of Pronouns and Null Elements in Object Position in Brazilian Portuguese”. En William J. Ashby, Marianne Mithun, Giorgio Perissinotto (Eds.), *Linguistic Perspectives on Romance Languages: Selected Papers from the XXI Linguistic Symposium on Romance Languages* (pp. 225-235). February 21 24, 1991. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- (2016). “Affirmative polar replies in Brazilian Portuguese”. En Christina Tortora, Marcel den Dikken, Ignacio L. Montoya and Teresa O'Neill (Eds.), *Romance Linguistics 2013: Selected papers from the 43rd Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL), New York, 17-19 April, 2013* (pp. 195-212). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. Doi: 10.1075/rllt.9.
- y DUARTE, M. Eugênia Lammoglia (2014). “Restrições na distribuição de sujeitos nulos no Português Brasileiro”. *VEREDAS: Sintaxe das Línguas Brasileiras*, 18(1), 1-22. Disponible en: [http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2014/07/01-Kato\\_Duarte2.pdf](http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2014/07/01-Kato_Duarte2.pdf) [2014, octubre].
- y NEGRÃO, Esmeralda (Eds.). (2000). *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- KAUFMAN, Dorit y ARONOFF, Mark (1991). “Morphological disintegration and reconstruction in first language attrition”. En H. W. Seliger y R. M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 175-188). Cambridge: CUP.
- KAZIN, Alfred (1979). *A walker in the city*. New York: Harcourt, Brace.

- KECSKES, Istvan y PAPP, Tünde (2000/2009). *Foreign Language and Mother Tongue* (1ª reimpresión). New York: Psychology Press.
- KEIJZER, Merel C. J. (2007). *Last in First out? An Investigation of the Regression Hypothesis in Dutch Emigrants in Anglophone Canada*. Tesis doctoral, Vrije Universiteit Amsterdam, Países Bajos. Utrecht: LOT. Disponible en: [http://www.lotpublications.nl/Documents/163\\_fulltext.pdf](http://www.lotpublications.nl/Documents/163_fulltext.pdf) [2014, octubre].
- (2008). “Language Attrition in Dutch Emigrants in Anglophone Canada: Internally or externally - induced chance?”. *Linguistics in the Netherlands*, 25(1), 97-108.
- (2010). “The regression hypothesis as a framework for first language attrition”. *Bilingualism: Language and Cognition* 13(1), 9-18. Doi: 10.1017/S1366728909990356.
- KIM, K.H.S.; RELKIN, N.R.; LEE, K.-M. y HIRSCH, J. (1997). “Distinct cortical areas associated with native and second languages”. *Nature*, 388, 171-174. Disponible en: [http://fmri.org/publications/Kim\\_Hirsch\\_Distinct\\_Cortical.pdf](http://fmri.org/publications/Kim_Hirsch_Distinct_Cortical.pdf) [2014, octubre].
- KIVIK, Piibi-Kai (2010). “Personal pronoun variation in language contact: Estonian. in the United States”. En M. Norde, B. de Jonge y C. Hasselblatt (Eds.), *Language Contact: New Perspectives* (pp. 63-86). Amsterdam: John Benjamins.
- KLEIN, Herbert (1996). *La inmigración española en Brasil (siglos XIX y XX)*. (Trad. de Begoña Mateos Rodríguez). Colombres, Asturias: Fundación Archivo de Indianos.
- KÖPKE, Barbara (1999). *L’attrition de la Première Langue chez le Bilingue Tardif: Implications pour l’étude psycholinguistique du bilinguisme*. Tesis doctoral inédita, Université de Toulouse-Le Mirail, Francia.
- (2001). “Quels changements linguistiques dans l’attrition de la L1 chez le bilingue tardif?”. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 34/35, 355-368.
- (2004). “Neurolinguistic aspects of attrition”. *Journal of Neurolinguistics*, 17, 3-30.
- (2007). “Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society”. En B. Köpke, M. S. Schmid, M. Keijzer y S. Dostert (Eds.), *Language Attrition: Theoretical perspectives* (pp. 9-37). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- y SCHMID, Monika S. (2004). “First language attrition: the next phase”. En M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (Eds.), *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues* (pp. 1-45). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- y ——— (2013). “L’attrition de la première langue en tant que phénomène psycholinguistique”. En M. S. Schmid y B. Köpke (Eds.), *First Language Attrition* (pp. 13-36). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- ; ———; KEIJZER, Merel y DOSTERT, Susan (Eds.). (2007). *Language Attrition: Theoretical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.



- KOWAL, Sabine y O'CONNELL, Daniel C. (2004). "The Transcription of Conversations". En Uwe Flick, Ernst von Kardorff e Ines Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 248-252). Londres: Sage Publications.
- KUPISCH, Tanja (2013). "A new term for a better distinction? A view from the higher end of the proficiency scale". *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 203-214. Doi: 10.1515/tl-2013-0012.
- LABOV, William (1972). *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LAMBERT, Richard D. (1982). "Setting the agenda". En R. D. Lambert y B. F. Freed (Eds.), *The loss of language skills* (pp. 6-10). Rowley, MA: Newbury House.
- y FREED, Barbara F. (Eds.). (1982). *The loss of language skills*. Rowley, MA: Newbury House.
- LANDA, Alazne y Jon FRANCO (1992). "Objetos nulos en el castellano del País Vasco: dos estatus para dos interpretaciones". *Anuario del Seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo"-ASJU*, XXVI(3), 777-792.
- LARA BERMEJO, Víctor (2015). *Los tratamientos de 2pl en Andalucía occidental y Portugal: estudio geo- y sociolingüístico de un proceso de gramaticalización*. Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- LEISIÖ, Larisa (2001). *Morphosyntactic Convergence and Integration in Finland Russian*. Tesis doctoral inédita, University of Tampere, Finlandia.
- LEMUS LÓPEZ, Encarnación y MÁRQUEZ MACÍAS, Rosario (1992). "Los precedentes". En Pedro A. Vives, Pepa Vega y Jesús Oyamburu (coords.), *Historia general de la emigración española a Iberoamérica* (Vol. 1, pp. 37-91). Madrid: Historia 16.
- LENNEBERG, Eric H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- LEWANDOWSKI, Theodor (1995). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- LIPSKI, John M. (1996). "Patterns of Pronominal Evolution in Cuban-American Bilinguals". En A. Roca y J. B. Jensen (Eds.), *Spanish in Contact. Issues in Bilingualism*. Somerville: Cascadilla Press.
- (2005). "Code-switching or Borrowing? No sé so no puedo decir, *you know*". En L. Sayahi y M. Westmoreland (Eds.), *Selected Proceedings of the Second Workshop on Spanish Sociolinguistics* (pp. 1-15). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Disponible en: <http://www.lingref.com/cpp/wss/2/paper1136.pdf> [2006, enero].
- (2006). "Too Close for Comfort? The Genesis of 'Portuñol/Portunhol'". En Timothy L. Face y Carol A. Klee (Eds.), *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 1-21). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

- (2011). “El ‘nuevo’ palenquero y el español afroboliviano: ¿Es reversible la descriollización?”. En Luis Ortiz-López (Ed.), *Selected Proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 1-16). Somerville, MA: Cascadia Press. Disponible en: <http://www.lingref.com/cpp/hls/13/paper2471.pdf> [2014, junio].
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2014). *El español de EE.UU. y el problema de la norma lingüística*. Nueva York: Editorial Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- LÓPEZ MORALES, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Colegio de España.
- (2004). *Sociolingüística* (3ª ed.). Madrid: Gredos.
- LUCCHESI, Dante (2009). “Introdução”, “1 História do contato entre línguas no Brasil”. En Dante Lucchesi, Alan Baxter, Ilza Ribeiro (Orgs.), *O Português Afro-Brasileiro* (pp. 27-73). Salvador: EDUFBA.
- LUJÁN, Marta (1999/2000). “Expresión y omisión del pronombre personal”. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, 1: *Sintaxis básica de las clases de palabras* (3ª reimpresión) (pp. 1275-1315). Madrid: Espasa Calpe.
- LUK, Gigi; BIALYSTOK, Ellen; CRAIK, Fergus I. M. y GRADY, Cheryl L. (2011). “Lifelong bilingualism maintains white matter integrity in older adults”. *The Journal of Neuroscience*, 31(46), 16808-16813.
- MACNAMARA, John (1967). “The Bilingual's Linguistic Performance—A Psychological Overview”. *Journal of Social Issues*, 23(2), 58-77. Doi: 10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x.
- MAJOR, Roy C. (1992). “Losing English as a first language”. *The Modern Language Journal*, 76, 190-209.
- MARCOS MARÍN, Francisco A. y NICOLÁS MARTÍNEZ, M. Carlota (2003). “El etiquetado del Corpus Oral de Referencia del Español Contemporáneo”. En A. Scarano (Ed.), *Macro-syntaxe et Pragmatique. L'analyse linguistique de l'oral* (pp. 321-328). Roma: Bulzoni.
- MARQUES, Renata Moreira y KANTHACK, Gessilene Silveira (2013). “Aí, assim e então: uma descrição sintático-semântica”. *Revista de Letras*, Goiânia, 2(2), 38-49. Disponible en: [http://www.revistanome.com.br/download/Artigo2\\_3.pdf](http://www.revistanome.com.br/download/Artigo2_3.pdf) [2015, julio].
- MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios y MARTOS NÚÑEZ, Eloy (2004). “Las disfluencias del habla espontánea: una perspectiva psicolingüística”. En *Actas de los cursos animateca. Lectuario 2002* (pp. 180-184). Málaga: Fundación Alonso Quijano. Disponible en: <http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/animateca/recursos/Biblioteca%20virtual/Lectuario%202002/Febrero-Estudios%20de%20linguistica/Eloy%20%20Juan%20de%20Dios.htm> [2013, enero].



- MARTÍNEZ MARTÍN, Jesús A. (1992). “Planteamiento general del contexto socioeconómico: España e Iberoamérica”. En Pedro A. Vives, Pepa Vega y Jesús Oyamburu (coords.). *Historia general de la emigración española a Iberoamérica* (Vol. 1, pp. 151-176). Madrid: Historia 16.
- MATRAS, Yaron y BAKKER, Peter (2003). “The study of mixed languages”. En Yaron Matras y Peter Bakker (Eds.), *The Mixed language debate. Theoretical and empirical advances* (pp. 1-20). Berlin: Mouton de Gruyter.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (2004). “O português brasileiro: sua formação na complexidade multilinguística do Brasil colonial e pós-colonial”. En Sônia Bastos Borba Costa y Américo Venâncio Lopes Machado Filho (Eds.), *Do português arcaico ao português brasileiro* (pp. 115-137). Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia. Disponible en: [http://issuu.com/prohpor/docs/pa\\_pb](http://issuu.com/prohpor/docs/pa_pb) [2015, agosto].
- MELLOR, Andrew (2011). “Essay Length, Lexical Diversity and Automatic Essay Scoring”. *Memoirs of the Osaka Institute of Technology, Series B*, 55(2), 1-14. Disponible en: <http://www.oit.ac.jp/japanese/toshokan/tosho/kiyou/jinshahen/55-2/01.pdf>. [2013, enero].
- MENEZES, Lená Medeiros de (2013). “As migrações ibéricas para o Brasil: perspectiva histórica e silêncios documentais”. En Juan Manuel Romero Valiente, Antonio Luis Hidalgo Capitán, Lená Medeiros de Menezes, Érica Sarmiento da Silva y María Izilda Santos de Matos (Eds.), *Migraciones iberoamericanas: las migraciones España-Brasil, (fines del siglo XIX - actualidad), Migrações ibero-americanas: as migrações Espanha-Brasil, (final do século XIX até a atualidade)* (pp. 17-31). Huelva/Río de Janeiro: Universidad de Huelva y Universidade do Estado de Río de Janeiro. Disponible en: [www.uhu.es/cim/documents/publi\\_cim/migraciones.pdf](http://www.uhu.es/cim/documents/publi_cim/migraciones.pdf) [2015, enero].
- MENNEN, Ineke (2004). “Bi-directional interference in the intonation of Dutch speakers of Greek”. *Journal of Phonetics*, 32(4), 543-563.
- MOLINER, María (2008). *Diccionario de Uso del Español. Edición electrónica. Versión 3.0*. Madrid: Editorial Gredos.
- MONCADA, Lorena y CÉSAR, Yalena (2013). “Atenuación y aproximación: usos del marcador Ahí”. *Lengua y habla*, 17, 153-164. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/4556> [2014, noviembre].
- MONTEAGUDO, Henrique (2010). “La lengua gallega: dilemas de futuro”. En *El espacio ibérico de las lenguas*. Ciclo de conferencias en el Instituto Cervantes de Madrid, 15 de abril. Disponible en: [http://www.cervantes.es/imagenes/file/lengua/jornadas/xose\\_enrique\\_monteagudo\\_2010ic.pdf](http://www.cervantes.es/imagenes/file/lengua/jornadas/xose_enrique_monteagudo_2010ic.pdf) [2015, enero].
- MONTOYA ABAT, Brauli y JOFRE CABELLO, Ana (2003). “La atrición en las lenguas inmigradas. El caso del catalán de los mallorquines en la Argentina”. En C. Cabeza, A. M. Lorenzo y X. P. Rodríguez-Yáñez (Eds.), *Comunidades e Individuos Bilingües. Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo* (pp. 778-789). Vigo:

- MONTRUL, Silvina (2002). "Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals". *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(1), 39-68. Doi: 10.1017/S1366728902000135
- (2004a). "Convergent outcomes in L2 acquisition and L1 loss". En M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (Eds.) *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues* (pp. 259-279). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- (2004b). "Subject and object expression in Spanish heritage speakers: A case of morphosyntactic convergence". *Bilingualism: Language and Cognition*, 7(2), 125-142.
- (2005). "Second Language Acquisition and First Language Loss in Adult Early Bilinguals: Exploring Some Differences and Similarities". *Second Language Research*, 21(3), 199-249.
- (2011). "Multiple interfaces and incomplete acquisition". *Lingua*, 121, 591-604. Doi: 10.1016/j.lingua.2010.05.006.
- (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (1999/2000). "Las funciones informativas: las perífrasis de relativo y otras construcciones perifrásticas". En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, 3: *Entre la oración y el discurso. Morfología* (3ª reimpresión) (pp. 4245-4302). Madrid: Espasa Calpe.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- (2001). "El español DE y EN los Estados Unidos de América". *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 7(35), 53-59.
- (2004). "Cambios vivos en el plano fónico del español: variación dialectal y sociolingüística". En R. Cano (coord.), *Historia de la lengua española* (pp. 973-1010). Barcelona: Ariel.
- (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (4ª ed.). Barcelona: Ariel.
- y OTERO ROTH, Jaime (2006). *Demografía de la lengua española*. Madrid: Fundación Telefónica - Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- MUYSKEN, Pieter (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Port Chester, NY: Cambridge University Press.

- NARO, Anthony Julius y SCHERRE, Maria Marta Pereira (2015). "Drifting toward the Standard Language: a panel study of number concord in Brazilian Portuguese". En Rena Torres Cacoullos, Nathalie Dion y André Lapierre (Eds.), *Linguistic variation - confronting fact and theory* (pp. 149-164). New York: Routledge.
- O'CONNELL, Daniel C. y KOWAL, Sabine (1994). "Some current transcription systems for spoken discourse: a critical analysis". *Pragmatics*, 4(1), 81-107.
- OPITZ, Conny (2010). L1 attrition and L2 acquisition: Global language proficiency and language dominance in adult bilinguals". En Leah Roberts, Martin Howard, Muiris Ó Laoire y David Singleton (Eds.) *EUROSLA Yearbook*, 10 (pp. 248-281). Amsterdam: John Benjamins. Doi: 10.1075/eurosla.10.13opi.
- ORTIZ LÓPEZ, Luis A. y LACORTE, Manel (Eds.). (2005). "Introducción. ¿Juntos y revueltos, hablamos?: Nuevas perspectivas y debates sobre el contacto de lenguas en contextos diversos". En *Contactos y contextos lingüísticos: el español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas* (pp. 9-25). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- OTHEGUY, Ricardo (2001). "Simplificación y adaptación en el español de Nueva York". En *II Congreso Internacional de la Lengua Española «El Español en la Sociedad de la Información»*. Valladolid. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/3\\_el\\_espanol\\_en\\_los\\_EEUU/otheguy\\_r.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/3_el_espanol_en_los_EEUU/otheguy_r.htm) [2013, enero].
- (2011). "Functional Adaptation and Conceptual Convergence in the Analysis of Language Contact in the Spanish of Bilingual Communities in New York". En Manuel Díaz-Campos (Ed.), *The handbook of Hispanic Sociolinguistics* (pp. 504-529). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- (2016). "The linguistic competence of second-generation bilinguals: A critique of 'incomplete acquisition'". En Christina Tortora, Marcel den Dikken, Ignacio L. Montoya and Teresa O'Neill (Eds.), *Romance Linguistics 2013: Selected papers from the 43rd Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL), New York, 17-19 April, 2013* (pp. 301-319). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. Doi: 10.1075/rllt.9.
- ; GARCÍA, Ofelia y FERNÁNDEZ, Mariela (1989). "Transferring, switching, and modeling in West New York Spanish: an intergenerational study". *International Journal of the Sociology of Language*, 79, 41-52.
- y ZENTELLA, Ana Celia (2007). "Apuntes preliminares sobre el contacto lingüístico y dialectal en el uso pronominal del español en Nueva York". En Kim Potowski y Richard Cameron (Eds.), *Spanish in contact: policy, social and linguistic inquiries* (pp. 275-295). Amsterdam: John Benjamins.
- y ——— (2012). *Spanish in New York: language contact, dialectal leveling, and structural continuity*. Oxford: Oxford University Press.

- PALLIER, Christophe (2007). "Critical periods in language acquisition and language attrition". En B. Köpke, M. S. Schmid, M. Keijzer y S. Dostert (Eds.), *Language Attrition: Theoretical perspectives* (pp. 155-168). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- ; DEHAENE, S.; POLINE, J.-B.; LEBIHAN, D.; ARGENTI, A.-M.; DUPOUX, E. y MEHLER, J. (2003). "Brain imaging of language plasticity in adopted adults: Can a second language replace the first?". *Cerebral Cortex*, 13, 155-161.
- PARADIS, M. (1985). "On the Representation of Two Languages in One Brain". *Language Sciences*, 7(1), 1-39.
- (1993). "Linguistic, psycholinguistic, and neurolinguistic aspects of 'interference' in bilingual speakers: the activation threshold hypothesis". *International Journal of Psycholinguistics*, 9, 133-145.
- (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- (2007). "L1 attrition features predicted by a neurolinguistic theory of bilingualism". En B. Köpke, M. S. Schmid, M. Keijzer y S. Dostert (Eds.), *Language Attrition: Theoretical perspectives* (pp. 121-133). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- PAVLENKO, Aneta (1997). "«To speak a foreign language is to depart from yourself»: late bilingualism as (re)construction of identity". En Xoán Paulo Rodríguez Yáñez, Carmen Cabeza Pereiro y Anxo M. Lorenzo Suárez (Eds.), *Comunidades e individuos bilingües: Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo. Universidade de Vigo, Galicia-Spain, 21-25 outubro / October 1997* (pp. 80-88) [edición en CD-Rom, 1.179 pp.]. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- (2003). "«I feel clumsy speaking Russian»: L2 influence on L1 in narratives of Russian L2 users of English". En Vivian Cook (Ed.), *Effects of the Second Language on the First* (pp. 32-61). Clevedon: Multilingual Matters.
- (2004). "L2 influence and L1 attrition in adult bilingualism". En M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (Eds.), *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues* (pp. 47-59). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- (2005). *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAYRATÓ, Lluís (1995). "Transcripción del discurso coloquial". En L. Cortés Rodríguez (Ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral* (pp. 45-69). Almería: Universidad de Almería.
- PELC, L. A. (1998). "Supralexical and lexical attrition of Greek-English bilinguals". En A. Greenhill, M. Hughes, H. Littlefield y H. Walsh (Eds.), *Proceedings of the 22nd annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 621-625). Somerville, MA: Cascadilla.

- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. (2003). “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”. *Linred-Lingüística en la Red*, 1, 1-29.
- PENNYCOOK, Alastair y OTSUJI, Emi (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Londres: Routledge.
- PERINI, Mário A. (2002). *Modern Portuguese: A Reference Grammar*, New Haven: Yale University Press.
- PETROLINI JUNIOR, Carlos Donato (2008). “La posición de los clíticos pronominales: español (E) y portugués brasileño (PB)”. En María Teresa Celada y Neide Maia González (coord. dossier), “Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño”, *Signos ELE*, 1-2, 1-6. Disponible en: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1490> [2015, julio].
- PINO, M. y SÁNCHEZ, M. (1999). “El subcorpus oral del banco de datos CREA-CORDE (Real Academia Española): Procedimientos de transcripción y codificación”. *Oralia. Análisis del Discurso Oral*, 2, 83-138.
- PINTO, Carlos Felipe da C. (2009). “A relação entre sintaxe e discurso no ensino de línguas estrangeiras”. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 8(1), 40-53.
- POLINSKY, Maria (1995). “Cross-linguistic parallels in language loss”. *Southwest Journal of Linguistics*, 14(1-2), 87-123.
- PONTES, Eunice (1992). *Espaço e tempo na língua portuguesa*. Campinas: Pontes.
- POPLACK, Shana (1980). “Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español”. *Linguistics*, 18, 581-616.
- (1993). “Variation theory and language contact”. En Dennis R. Preston (Ed.), *American dialect research: An anthology celebrating the 100th anniversary of the American Dialect Society* (pp. 251-286). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- , ZENTZ, Lauren y DION, Nathalie (2012). “Phrase-final prepositions in Quebec French: An empirical study of contact, code-switching and resistance to convergence”. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(2), 203-225.
- PORTE, G. (2003). “English from a distance: Code-mixing and Blending in the L1 Output of Long-Term Resident Overseas EFL Teachers”. En Vivian Cook (Ed.), *Effects of the Second Language on the First* (pp. 103-119). Clevedon: Multilingual Matters.
- POSIO, Pekka (2010). “Influencia del papel semántico en la expresión del sujeto pronominal en español y portugués”. En Jukka Havu, Carita Klippi, Soili Hakulinen, Philippe Jacob y José Santisteban Fernández (Eds.), *Actes du XVIIe Congrès des Romanistes Scandinaves. Tampere Studies in Language, Translation and Culture* (pp. 804-826). Tampere: University of Tampere.

- (2011). “Spanish subject pronoun usage and verb semantics revisited: First and second person singular subject pronouns and focusing of attention in spoken Peninsular Spanish”. *Journal of Pragmatics*, 43(3), 777-798.
- (2012a). *Pronominal subjects in Peninsular Spanish and European Portuguese. Semantics, pragmatics, and formulaic sequences*. Capítulo introductorio. Tesis doctoral, University of Helsinki, Finlandia. Disponible en: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-83203-7> [2014, julio].
- (2012b). “Who are ‘we’ in spoken Peninsular Spanish and European Portuguese? Expression and reference of first person plural subject pronouns”. *Language Sciences*, 34, 339-360.
- (2013). “The expression of first-person-singular subjects in spoken Peninsular Spanish and European Portuguese: Semantic roles and formulaic sequences”. *Folia Linguistica*, 47(1), 253-291.
- PRESTON, Dennis R. (1982). “How to lose a language”. *Interlanguage Studies Bulletin*, 6(2), 64-87.
- PUTNAM, Michael T. y SÁNCHEZ, Liliana (2013). “What's so incomplete about incomplete acquisition? A prolegomenon to modeling heritage language grammars”. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(4), 478-508.
- PY, Bernard (1982). “Interlangue et dégénérescence d’une compétence linguistique”. *Encrages*, 8(9), 76-86.
- (1986). “Native language attrition amongst migrant workers: towards an extension of the concept of interlanguage”. En Eric Kellerman y Michael Sharwood Smith (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (pp. 163-172). Oxford: Pergamon Press.
- y GROSJEAN, François (2002). “Variantes de contact, restructuration et compétence bilingüe: approche expérimentale”. *Notions en questions. Rencontres en didactique des langues*, 6, 19-27.
- QUILIS, A.; ADELL, M.; ARRANZ, C.; CABEZAS, M.; FERNÁNDEZ, J. A.; GARCÍA, B.; GATON, S.; GIL CRAVIOTTO, F.; GUTIÉRREZ, P.; HERRERAS, J. C.; NAVARRO, J.; PLANELLES, P. y PLAZA, I. (1982). *Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia*. Madrid: MEC.
- RAMÍREZ, Arnulfo G. (1992). *El español de los Estados Unidos. El lenguaje de los hispanos*. Madrid: MAPFRE.
- RAMÍREZ, Dora B. (2003). “L1 Regression in Spanish-English Bilinguals”. En L. Sayahi (Ed.), *Selected Proceedings of the First Workshop on Spanish Sociolinguistics* (pp. 89-95). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Disponible en: <http://www.lingref.com/cpp/wss/1/paper1011.pdf> [2006, enero].



- RAPOSO, Eduardo B. Paiva; NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do; MOTA, Maria Antónia Coelho da; SEGURA, Luísa y MENDES, Amália (Eds.). (2013). *Gramática do Português* (Vols. I-II). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RASO, Tommaso (2003). “L’italiano parlato a San Paolo da madrelingua colti. Primi sondaggi e ipotesi di lavoro”. *Revista de italianística*, São Paulo, 8, 9-49. Disponible en: <http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/88032> [2005, abril].
- y VALE, Heloisa P. (2009). “A erosão lingüística em italianos cultos em contato prolongado com o português do Brasil: os clíticos e alguns efeitos na estrutura do enunciado”. *Revista de Italianística*, 18, 77-93.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005). *Diccionario panhispánico de dudas* (1ª ed.). Disponible en: <http://www.rae.es/> [2015, enero].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Madrid: Espasa. Disponible en: <http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi> [2015, enero].
- (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa. Disponible en: <http://aplica.rae.es/orweb/cgi-bin/buscar.cgi> [2015, enero].
- (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid: Espasa [en línea]. Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=ib&o=h> [2015, enero].
- REBOLLO COUTO, Leticia (1998). “Pausas y ritmo en la lengua oral. Didáctica de la pronunciación”. En K. Alonso, F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann (Eds.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 667-676). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones. Disponible en: [cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0665.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0665.pdf) [2015, junio].
- REED, Alan (1997-2012). *Simple Concordance Program. Version 4.0.7 (release 32v40)*. Disponible en: <http://www.textworld.com/scp/> <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815013592> [2013, enero].
- REGUEIRA, Olga y LUIS, Carlos R. (2014). “A frase imperativa citada”. En Adrián P. Fanjul y Neide Maia González (Eds.), *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados* (pp. 185-198). São Paulo: Parábola.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, Mª Luisa (2010). *La sinonimia*. Madrid: Arco/Libros.
- (2013). “La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. Disponible en: [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_532c20dfb14b4.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_532c20dfb14b4.pdf) [2015, noviembre].
- RODRÍGUEZ, L. J.; TORRES, I. y VARONA, A. (2001). “Annotation and Analysis of Disfluencies in a Spontaneous Speech Corpus in Spanish”. En *ISCA Workshop on*

*Disfluency in Spontaneous Speech, DiSS 2001, Edinburg, Scotland, UK, August 29-31* (pp. 1-4). Disponible en: [http://www.isca-speech.org/archive\\_open/archive\\_papers/diss\\_01/dis1\\_001.pdf](http://www.isca-speech.org/archive_open/archive_papers/diss_01/dis1_001.pdf) [2012, mayo].

ROJO, Guillermo (2005). “El español de Galicia”. En R. Cano (coord.), *Historia de la lengua española* (pp. 1087-1101). Barcelona: Ariel.

——— y VEIGA, Alexandre (1999/2000). “El tiempo verbal. Los tiempos simples”. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española, 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (3ª reimpresión) (pp. 2867-2934). Madrid: Espasa Calpe.

ROMAINE, Suzanne (2011). “Identity and multilingualism”. En Kim Potowski y Jason Rothman (Eds.), *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies* (pp. 7-30). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

ROMERO VALIENTE, Juan Manuel (2013). “La migración española a Brasil (fines siglo XIX - actualidad): magnitudes y evolución”. En J. M. Romero Valiente, A. L. Hidalgo Capitán, L. Medeiros de Menezes, É. Sarmiento da Silva y M. I. Santos de Matos (Eds.) *Migraciones iberoamericanas: las migraciones España-Brasil, (fines del siglo XIX - actualidad), Migrações ibero-americanas: as migrações Espanha-Brasil, (final do século XIX até a atualidade)* (pp. 33-58). Huelva/Río de Janeiro: Universidad de Huelva y Universidade do Estado de Río de Janeiro. Disponible en: [www.uhu.es/cim/documents/publi\\_cim/migraciones.pdf](http://www.uhu.es/cim/documents/publi_cim/migraciones.pdf) [2014, setiembre].

ROTHMAN, Jason y TREFFERS-DALLER, Jeanine (2014). “A prolegomenon to the construct of the native speaker: Heritage speaker bilinguals are natives too!”. *Applied Linguistics*, 35(1), 93-98. Doi: 10.1093/applin/amt049.

RUEDA HERNANZ, Germán (2000). *Espanoles emigrantes en América, siglos XVI-XX*. Madrid: Arco/Libros.

——— (2008). “¿Cómo se integraron en los nuevos países americanos los emigrantes españoles?”. En Juan Andrés Blanco Rodríguez (Ed.), *El asociacionismo en la emigración española a América* (pp. 31-50). Salamanca: UNED-Zamora, Junta de Castilla y León.

SALLÉ ALONSO, M<sup>a</sup> Ángeles (Coord.) (2009). *La emigración española en América: historias y lecciones para el futuro*. Fundación Directa. Disponible en: [http://www.migraventura.net/sites/default/files/memoria\\_espanola\\_def.pdf](http://www.migraventura.net/sites/default/files/memoria_espanola_def.pdf) [2013, enero].

SÁNCHEZ-ALBORNOZ, Nicolás (1988). “Medio siglo de emigración masiva de España hacia América”. En Nicolás Sánchez-Albornoz (Comp.), *Espanoles hacia América: la emigración en masa, 1880-1930* (pp. 13-29). Madrid: Alianza Editorial.

——— (1994). *La población de América Latina. Desde los tiempos precolombinos al año 2025*. Madrid: Alianza Editorial.



- SANCIER, Michele L. y FOWLER, Carol A. (1997). "Gestural drift in a bilingual speaker of Brazilian Portuguese and English". *Journal of Phonetic*, 25(4), 421-436.
- SANKOFF, G. (2001). "Linguistic Outcomes of Language Contact". En P. Trudgill, J. Chambers y N. Schilling-Estes (Eds.), *Handbook of Sociolinguistics* (pp. 638-668). Oxford: Basil Blackwell. Disponible en: <http://www.ling.upenn.edu/~gillian/Interlang.doc.pdf> [2013, enero].
- SANTOS, Onilma Freire dos (2013). *Sobre o parâmetro do sujeito nulo: interferência do português brasileiro no espanhol falado por nativos residentes no Brasil?*. Memoria de máster no publicada, Máster en Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Disponible en: <http://www.pglettras.com.br/2013/dissertacoes/diss-Onilma-Freire-dos-Santos.pdf> [2014, noviembre].
- SANZ JUEZ, Ángeles (2007). *Glosario de falsos amigos del portugués y del español*. Madrid: SGEL.
- SCHMID, Monika S. (2002). *First Language Attrition, Use and Maintenance. The case of German Jews in Anglophone countries*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- (2004). "First language attrition: the methodology revised". *International Journal of Bilingualism*, 8(3), 239-255.
- (2005). *The language attrition test battery. A research manual*. Manuscrito no publicado, Vrije Universiteit Amsterdam.
- (2006, 9-13 enero). *Language attrition*. Curso de la escuela de invierno de LOT (Landelijke Onderzoeksschool Taalwetenschap, 'Escuela holandesa de lingüística para posgraduados'). Vrije Universiteit, Amsterdam.
- (2007). "The role of L1 use for L1 attrition". En B. Köpke, M. S. Schmid, M. Keijzer y S. Dostert (Eds.), *Language Attrition: Theoretical perspectives* (pp. 135-153). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- (2009). "On L1 attrition and the linguistic system". En L. Roberts, G. D. Véronique, A. Nilsson y M. Tellier (Eds.), *EUROSLA Yearbook*, 9 (pp. 212-244). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- (2011a). *Language Attrition*. Cambridge: CUP.
- (2011b). "Contact x time: External factors and variability in L1 attrition". En Monika S. Schmid and Wander Lowie (Eds.), *Modeling Bilingualism: From structure to chaos* (pp. 155-176). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- (2014). "The Debate on Maturation Constraints in Bilingual Development: A Perspective from First-Language Attrition". *Language Acquisition*, 21(4), 386-410. Doi: 10.1080/10489223.2014.892947.
- y BEERS FÄGERSTEN, Kristy (2010). "Disfluency Markers in L1 Attrition". *Language Learning*, 60(4), 753-791.

- y DE BOT, Kees (2004). "Language Attrition". En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 210-234). Oxford: Blackwell Publishing.
- y DUSSELDORP, Elise (2010). "Quantitative analyses in a multivariate study of language attrition: The impact of extralinguistic factors". *Second Language Research*, 26(1), 125-160. Doi: 10.1177/0267658309337641.
- y JARVIS, Scott (2014). "Lexical access and lexical diversity in first language attrition". *Bilingualism: Language and Cognition*, 17, 729-748. Doi: 10.1017/S1366728913000771.
- y KEIJZER, Merel (2009). "First language attrition and reversion among older migrants". *International Journal of the Sociology of Language*, 200, 83-101.
- y KÖPKE, Barbara (2009). "L1 attrition and the mental lexicon". En A. Pavlenko (Ed.), *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches* (pp. 209–238). Clevedon: Multilingual Matters.
- y ——— (Eds.). (2013). "Second language acquisition and attrition". En *First Language Attrition* (pp. 1-5, 6-12). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- ; ——— y DE BOT, Kees (2013). "Language attrition as a complex, non-linear development". *International Journal of Bilingualism*, 17(6), 675-682.
- ; ———; KEIJZER, Merel y WEILEMAR, Lina (Eds.). (2004). *First Language Attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- SCHMITT, Elena (2004). "No more reductions! To the problem of evaluation of language attrition data". En M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, and L. Weilemar (Eds.), *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues* (pp. 299-316). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- (2010). "When boundaries are crossed: Evaluating language attrition data from two perspectives". *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 63-72.
- SCHOENMAKERS-KLEIN GUNNEWIEK, M. (1989). "Structural aspects of the loss of Portuguese among Migrants: A Research Outline". *I.T.L.: Review of Applied Linguistics*, 83-84, 99-123.
- (1998). *Taalverlies door taalcontact? Een onderzoek bij Portugese migranten* [Language loss through language contact? An investigation of Portuguese migrants]. Tesis doctoral, Katholieke Universiteit Brabant, Países Bajos. Tilburg: Tilburg University Press.
- SCHWENTER, Scott A. y SILVA, Gláucia (2002). "Overt vs. Null Direct Objects in Spoken Brazilian Portuguese: A Semantic/Pragmatic Account". *Hispania. Special Portuguese Issue*, 85(3), 577-586.

- SECO, Manuel; ANDRÉS, Olimpia y RAMOS, Gabino (1999). *Diccionario del Español Actual*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- SELIGER, Herbert W. (1989). "Deterioration and creativity in childhood bilingualism". En K. Hyltenstam y L. K. Obler (Eds.), *Bilingualism across the Lifespan. Aspects of acquisition, maturity, and loss* (pp. 173-184). Cambridge: Cambridge University Press.
- (1991). "Language attrition, reduced redundancy, and creativity". En H. W. Seliger y R. M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 227-240). Cambridge: CUP.
- (1996). "Primary language attrition in the context of bilingualism". En T. K. Bhatia y W. C. Ritchie (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 605-626). London/New York: Academic Press.
- y SHOHAMY, E. (1995). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- y VAGO, Robert M. (Eds.) (1991). "The study of first language attrition: an overview". En *First language attrition* (pp. 3-15). Cambridge: CUP.
- SELINKER, Larry (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*. 10(3), 209-231.
- SERRATRICE, Ludovica; SORACE, Antonella; FILIACI, Francesca y BALDO, Michela (2012). "Pronominal objects in English-Italian and Spanish-Italian bilingual children". *Applied Psycholinguistics*, 33(4), 725-751. Doi: 10.1017/S0142716411000543.
- SHARWOOD SMITH, Michael A. (1983a). "On first language loss in the second language acquirer: problems of transfer". En Susan M. Gass y Larry Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 222-231). Rowley, MA: Newbury House.
- (1983b). "On explaining language loss". En S. Felix y H. Wode (Eds.) *Language Development at the Crossroads. Papers from the Interdisciplinary Conference on Language Acquisition at Passau* (pp. 49-59). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- (1983c). "Cross-linguistic aspects of second language acquisition". *Applied Linguistics*, 4, 192-199.
- (1989). "Crosslinguistic influence in language loss". En K. E. Hyltenstam y L. K. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity, and loss* (pp. 185-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- y KELLERMAN, Eric (1986). "Crosslinguistic influence in second language: An introduction". En Eric Kellerman y Michael Sharwood Smith (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (pp. 1-9). Oxford: Pergamon Press.
- y VAN BUREN, Paul (1991). "First language attrition and the parameter setting model". En H. W. Seliger y R. M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 17-30). Cambridge: Cambridge University Press.

- SHIN, Naomi Lapidus y MONTES-ALCALÁ, Cecilia (2014). "El uso contextual del pronombre sujeto como factor predictivo de la influencia del inglés en el español en Nueva York". *Sociolinguistic Studies*, 8(1), 85-110. Doi: 10.1558/sols.v8i1.85.
- SHRIBERG, Elizabeth (2001). "To 'errrr' is human: ecology and acoustics of speech disfluencies". *Journal of the International Phonetic Association*, 31(1), 153-169. Doi: 10.1017/S0025100301001128.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen (1989). *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.
- (1991). "Cross-generational bilingualism: theoretical implications of language attrition". En T. Huebner y Ch. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories* (pp. 325-345). Amsterdam: John Benjamins.
- (1994). *Language Contact and Change. Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press.
- (1995). "The Study of Language Contact: An Overview of the Issues". En C. Silva-Corvalán (Ed.), *Spanish in four Continents. Studies in language Contact and Bilingualism* (pp. 3-14). Washington DC: Georgetown University Press.
- (1997a). "Avances en el estudio de la variación sintáctica: La expresión del sujeto". *Cuadernos del Sur. Letras, Homenaje a Fontanella de Weinberg*, 27, 35-49.
- (1997b). "Variación sintáctica en el discurso oral: problemas metodológicos". En F. Moreno Fernández (Ed.), *Trabajos de sociolingüística hispánica* (pp. 115-135). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones.
- (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.
- (2006a). "El español de Los Ángeles: ¿adquisición incompleta o desgaste lingüístico?". En Ana M<sup>a</sup> Cestero Mancera, Isabel Molina Martos y Florentino Paredes García (Eds.), *Estudios sociolingüísticos del español de España y América* (pp. 121-138). Madrid: Arco/Libros.
- (2006b). "Aspectos del español en Los Ángeles". En Ana M<sup>a</sup> Cestero Mancera, Isabel Molina Martos y Florentino Paredes García (Eds.), *Estudios sociolingüísticos del español de España y América* (pp. 187-194). Madrid: Arco/Libros.
- (2011). "Lenguas en contacto: los límites de la convergencia gramatical". En Y. Congosto y E. Méndez (Eds.), *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico* (pp. 291-310). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- SIMÕES, Antônio R. M. (1992). *Com licença! Brazilian Portuguese for Spanish speakers*. Austin: University of Texas Press.
- SINNER, Carsten (2004). *El castellano de Cataluña*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- SOARES DA SILVA, Humberto (2006). "O parâmetro do sujeito nulo no português e no espanhol". *Revista Diadorim*, 2, 45-62. Disponible en: <http://www.revistadiadorim.letas.ufrj.br/index.php/revistadiadorim/article/viewFile/84/108> [2015, julio].
- SORACE, Antonella (2000). "Differential effects of attrition in the L1 syntax of L2 near-native speakers". En C. Howell, S. Fish y T. Keith-Lucas (Eds.), *Proceedings of the 24th Boston University Conference on Language Development* (pp. 719-725). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- (2011). "Pinning down the concept of 'interface' in bilingualism". *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(1), 1-33.
- SOUZA, Edson R. F. de (2011) "Gramaticalização de 'ai' no português falado do interior paulista". *Estudos Linguísticos*, 40(1), 92-107. Disponible en: [http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011\\_v1\\_t08.red6.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011_v1_t08.red6.pdf) [2015, julio].
- SOUZA-MARTINS, José de (1988). "La inmigración española en Brasil y la formación de la fuerza de trabajo en la economía cafetalera, 1880-1930". En Nicolás Sánchez-Albornoz (comp.), *Espanoles hacia América: la emigración en masa, 1880-1930* (pp. 249-269). Madrid: Alianza Editorial.
- STOLBERG, Doris y MÜNCH, Alexandra (2010). "Die Muttersprache vergisst man nicht" – or do you? A case study in L1 attrition and its (partial) reversal". *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(1), 19-31.
- TEIXEIRA, Eliana S. Pitombo (2012). "A representação do sujeito no português angolano". *Papia*, 22 (1), 141-159. Disponible en: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1687/1498> [2015, setiembre].
- THOMASON, Sarah Grey (2004). "Determining language contact effects in ancient contact situations". En Pedro Bádenas de la Peña, Sofía Torallas Tovar, Eugenio R. Luján y M.<sup>a</sup> Ángeles Gallego (Eds.), *Lenguas en contacto: el testimonio escrito* (pp. 1-14). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- y KAUFMAN, Terrence (1988/1991). *Language contact, creolization, and genetic linguistics* (1<sup>a</sup> reimpresión). Berkeley/ Los Ángeles/Oxford: University of California Press.
- TORIBIO, A. J. (2000). "Code Switching and Minority Language Attrition". En R. P. Leow y C. Sanz (Eds.), *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millennium. Papers from the 1999 Conference on the L1 & L2 Acquisition of Spanish and Portuguese* (pp. 174-193). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- (2001). "On Spanish Language Decline". En A. H.-J. Do, L. Domínguez y A. Johansen (Eds.), *Proceedings of the 25th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 768-779). Somerville, MA: Cascadilla Press.

- TORREGO SALCEDO, Esther (1999/2000). “El complemento directo preposicional”. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, 2: *Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (3ª reimpresión) (pp. 1779-1805). Madrid: Espasa Calpe.
- TRAN, Tri C. (2006). *Bilingual dictionary for students of linguistics. Dicionário bilingüe para estudantes de lingüística*. Lanham/Oxford: University Press of America.
- TREFFERS-DALLER, Jeanine (2009). “Code-switching and transfer: an exploration of similarities and differences”. En Barbara E. Bullock and Almeida Jacqueline Toribio (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* (pp. 58-74). Cambridge: Cambridge University Press.
- TSIMPLI, Ianthi Maria (2007). “First language attrition from a minimalist perspective. Interface vulnerability and processing effects”. En B. Köpke, M. S. Schmid, M. Keijzer y S. Dostert (Eds.), *Language Attrition: Theoretical perspectives* (pp. 83-98). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- ; SORACE, Antonella; HEYCOCK, Caroline y FILIACI, Francesca (2004). “First language attrition and syntactic subjects: A study of Greek and Italian near-native speakers of English”. *International Journal of Bilingualism*, 8(3), 257-277.
- TURIAN, Donna y ALTENBERG, Evelyn P. (1991). “Compensatory strategies of child first language attrition”. En H.W. Seliger y R.M. Vago (Eds.), *First Language Attrition* (pp. 207-226). Cambridge: CUP.
- ULLMAN, Michael, T. (2001). “The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model”. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(1), 105-122.
- ULSH, Jack L. (1971). *From Spanish to Portuguese*. Washington, D.C.: Foreign Service Institute.
- VACCARO, Alessandro (2012). *Italiano (L1) e português (L2): sinais de atrito linguístico*. Memoria de máster no publicada, Máster en Linguística, Universidade do Porto. Disponible en: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/73676/2/71297.pdf> [2015, febrero].
- VAGO, Robert M. (1991). “Paradigmatic regularity in first language attrition”. En H. W. Seliger y R. M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 241-251). Cambridge: CUP.
- VAN ELS, Theo (1986). “An overview of European research on language attrition”. En Bert Weltens, Kees de Bot y Theo van Els (Eds.), *Language attrition in progress. Studies on language acquisition* (pp. 3-18). Dordrecht/Providence: Foris.
- VAZ DA SILVA, Ana Margarida Carvalho y VILAR, Guillermo (2003). “Os falsos amigos na relação espanhol – português”. *Cadernos de PLE*, 3, 75-96. Disponible en: [http://pfonetica.web.ua.pt/files/publicacoes/3PLE\\_2004d.pdf](http://pfonetica.web.ua.pt/files/publicacoes/3PLE_2004d.pdf) [2015, octubre].
- VÁZQUEZ, Ángel (1983). *La vida perra de Juanita Narboni*. Barcelona, Editorial Planeta.

- VENTUREYRA, Valérie A. G. y PALLIER, Christophe (2004). "In search of the lost language. The case of adopted Koreans in France". En M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (Eds.), *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues* (pp. 207-221). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- VILLENA PONSODA, Juan Andrés (1994). "Pautas y procedimientos de representación del Corpus Oral Español de la Universidad de Málaga. Informe preliminar". En Manuel Alvar Ezquerro y J. A. Villena Ponsoda (Coords.), *Estudios para un corpus del español* (pp. 73-102). Málaga: Universidad de Málaga.
- VITÓRIO, Elyne G. de Santana Lima Aguiar (2014). "A substituição de haver por ter em contextos existenciais: ecos da mudança na remarcação do parâmetro do sujeito nulo". En *XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), 2014, João Pessoa - Paraíba. Estudos Linguísticos e Filológicos* (pp. 1-12). João Pessoa: Ideia, 2014. #1481. Disponible en: <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0458-1.pdf> [2014, setiembre].
- VIVES Pedro A.; VEGA, Pepa y OYAMBURU, Jesús (Coords.). (1992). *Historia general de la emigración española a Iberoamérica* (Vol. 1). Madrid: Historia 16.
- WEINREICH, Uriel (1953/1968). *Languages in contact. Findings and problems* (6ª reimpresión). The Hague: Mouton.
- WESCH, Andreas (2008). "Mujeres de hacer faenas que limpian racholas: sobre algunos catalanismos léxicos". En Carsten Sinner y Andreas Wesch (Eds.), *El castellano en las tierras de habla catalana* (pp. 57-64). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- WIEDEMER, Marcos Luiz (2008). *A regência variável do verbo ir de movimento na fala de Santa Catarina*. Memoria de máster no publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91439/261999.pdf?sequence=1> [2015, diciembre].
- WILKINS, David P. (1996). "Morphology". En Hans Goebel, Peter H. Nelde y Zdenek Stary (Eds.), *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de Contact: Ein Internationales Handbuch Zeitgenössischer Forschung/An International Handbook of Contemporary Research/Manuel International des Recherches Contemporaines* (Vol. 1, pp. 109-117). Berlín: Mouton de Gruyter.
- WINFORD, Donald (2003). *An introduction to contact linguistics*. London: Blackwell Publishing.
- (2005). "Contact-induced changes: Classification and processes". *Diachronica*, 22(2), 373-427.
- WODE, Henning (1986). "Language transfer: a cognitive functional and developmental view". En Eric Kellerman y Michael Sharwood Smith (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (pp. 173-185). Oxford: Pergamon Press.



YAĞMUR, Kutlay (1997). *First language attrition among Turkish speakers in Sydney*. Tesis doctoral, Países Bajos. Tilburg: Tilburg University Press.

——— (2004). “Issues in finding the appropriate methodology in language attrition research”. En M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (Eds.), *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues* (pp. 133-164). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

YENI-KOMSHIAN, Grace H.; James E. FLEGE y Serena LIU (2000). “Pronunciation proficiency in the first and second languages of Korean–English bilinguals”. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(2), 131-149.

YILMAZ, Gülsen (2013a). “Complex embeddings in free speech production among late Turkish-Dutch bilinguals”. En Monika S. Schmid y Barbara Köpke (Eds.), *First Language Attrition* (pp. 67-90). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

——— (2013b). *Bilingual language development among the first generation Turkish Immigrants in the Netherlands*. Tesis doctoral. University of Groningen, Países Bajos. Disponible en: <http://www.let.rug.nl/languageattrition/Papers/Yilmaz%20dissertation%202013.pdf> [2013, enero].

## 8.2. Corpus lingüísticos

CORPUS PRESEVAL (s. f.). *Obtención, transcripción y etiquetado*. Disponible en: <http://www.uv.es/preseval/ppal.htm> [2013, julio].

DAVIES, Mark (2002-). *Corpus del español: 100 million words, 1200s-1900s*. Disponible en: <http://www.corpusdelespanol.org/> [2013, enero].

——— y FERREIRA, Michael (2006-). *Corpus do Português: 45 million words, 1300s-1900s*. Disponible en: <http://www.corpusdoportugues.org> [2013, enero].

KILGARRIFF, Adam; RYCHLY, Pavel; SMRZ, Pavel y TUGWELL, David (2014). “The Sketch Engine: ten years on”. *Lexicography*, 1-30. Disponible en: <http://www.sketchengine.co.uk> [2015, diciembre].

PRESEEA (2014-). *Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Disponible en: <http://preseea.linguas.net> [2013, enero].

PRESEEA (2008). “Marcas y etiquetas mínimas obligatorias”. Vers. 1.2. 17-02-2008. Disponible en: <http://www.linguas.net/preseea> [2013, julio].

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. Banco de datos [en línea]. Disponible en: <http://www.rae.es> [2013, enero].

——— *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)*. Banco de datos [en línea]. Disponible en: <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view> [2013, enero].





## **ANEXOS**



## ANEXO 1

### CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO

Con este cuestionario se quiere obtener una impresión de las circunstancias personales y del uso lingüístico de los españoles residentes en Brasil. Consiste en 77 preguntas. Si alguna de ellas no se aplica a su caso personal (por ejemplo, si se pregunta sobre sus hijos y usted no tiene) puede tachar el número de esa pregunta y pasar a la siguiente. Es importante que sea usted mismo quien responda a las preguntas, ya que nos interesa su propio uso del lenguaje. Si alguna pregunta no está clara, no dude en preguntar. No hay respuestas correctas o incorrectas.

- 1) Fecha de nacimiento .....19.....
- 2) Sexo: ☐ mujer ☐ hombre
- 3) Lugar de nacimiento: .....
- 4) Nacionalidad: ☐ española ☐ española y brasileña ☐ brasileña
- 5) ¿Cuándo vivía en España hablaba castellano o alguna otra de las lenguas oficiales?  
.....
- 6) Nivel de estudios: ☐ elemental ☐ medio ☐ superior
- 7) ¿Cuándo llegó a Brasil (año)? 19.....
- 8) ¿Por qué vino a Brasil? ☐ trabajo ☐ trabajo del cónyuge ☐ cónyuge brasileño ☐ otros:  
.....  
.....
- 9) Aparte de Brasil, ¿ha vivido en algún otro país que no sea España por más de 6 meses?  
☐ no ☐ menos de 1 año ☐ 1 año o más (¿dónde? .....
- 10) ¿En qué lengua aprendió a hablar?  
☐ español ☐ español y otra ☐ otra/s (¿cuál/es?.....)
- 11) ¿Asistió a clases de portugués antes de venir a Brasil? ☐ sí ☐ no  
☐ menos de 1 mes ☐ menos de 3 meses ☐ menos de 6 meses ☐ menos de 1 año  
☐ más de 1 año
- 12) ¿Ha realizado estudios en Brasil? (de cualquier tipo, no necesariamente relacionados con la lengua) ☐ no ☐ sí (¿cuáles?.....)
- 13) ¿Qué lengua o lenguas ha aprendido en el colegio o por motivos profesionales?  
.....
- 14) ¿Qué lengua o lenguas ha aprendido fuera de un ambiente educacional (es decir, fuera del colegio o del trabajo)?  
.....
- 15) Profesión actual (si está jubilado indique su última profesión antes de retirarse):  
.....

- 16) Si ha tenido varias profesiones, ¿puede indicarnos en orden cronológico?
- 1.....de.....a.....
- 2.....de.....a.....
- 3.....de.....a.....
- 4.....de.....a.....
- 17) ¿Ha asistido a clases de español en Brasil? ☐ no ☐ sí, ¿cuánto tiempo?.....  
..... horas por semana: .....
- 18) ¿Visita España desde que vino a vivir en Brasil? ☐ nunca ☐ pocas veces ☐ una vez cada 2 ó 3 años ☐ una vez al año ☐ más de una vez al año
- 19) Si ha respondido afirmativamente que ha visitado España, indique el/los motivo/s de la/s visita/s (puede marcar más de una casilla):  
☐ acontecimiento familiar importante ☐ visita sin motivo especial ☐ otros
- 20) ¿Va a la iglesia en Brasil?  
☐ nunca ☐ a veces ☐ regularmente
- 21) Si ha respondido que va a la iglesia, ¿puede indicar en qué lengua son los oficios?  
☐ portugués ☐ español ☐ español y portugués ☐ otras
- 22) En general, ¿cómo calificaría su nivel de portugués antes de venir a Brasil?  
☐ ningún conocimiento ☐ muy malo ☐ malo ☐ suficiente ☐ bueno ☐ muy bueno
- 23) En general, ¿cómo calificaría su nivel de portugués en la actualidad?  
☐ ningún conocimiento ☐ muy malo ☐ malo ☐ suficiente ☐ bueno ☐ muy bueno
- 24) En general, ¿cómo calificaría su nivel de español antes de venir a Brasil?  
☐ ningún conocimiento ☐ muy malo ☐ malo ☐ suficiente ☐ bueno ☐ muy bueno
- 25) En general, ¿cómo calificaría su nivel de español en la actualidad?  
☐ ningún conocimiento ☐ muy malo ☐ malo ☐ suficiente ☐ bueno ☐ muy bueno
- 26) ¿Con qué frecuencia habla español?  
☐ raramente ☐ pocas veces al año ☐ algunas veces a la semana ☐ diariamente
- 27) ¿Considera importante mantener el español?  
☐ nada importante ☐ poco importante ☐ importante ☐ muy importante
- 28) ¿Considera importante que sus hijos puedan hablar y entender español?  
☐ nada importante ☐ poco importante ☐ importante ☐ muy importante
- 29) En general, ¿tiene más amigos que hablen portugués o español?  
☐ sólo portugués ☐ más portugués ☐ igual ☐ más castellano ☐ sólo castellano
- 30) ¿Se siente más a gusto con la cultura española o con la brasileña?  
☐ sólo con la brasileña ☐ más con la brasileña ☐ igual ☐ más con la española  
☐ sólo con la española
- 31) ¿Se siente más cómodo hablando español o portugués?  
☐ portugués ☐ español ☐ igual
- 32) ¿Puede explicar su respuesta a la pregunta anterior: por qué se siente más cómodo hablando portugués o español, o por qué no tiene preferencia? .....
- .....

- 33) ¿Cuál es su estado civil?  
☐ casada/o ☐ divorciada/o ☐ viuda/o ☐ con pareja ☐ soltera/o
- 34) ¿En qué lengua fue criado su (ex)cónyuge?  
☐ español ☐ portugués ☐ otra
- 35) Si su (ex)cónyuge no nació en Brasil, ¿por qué motivo vino a Brasil? ☐ trabajo  
☐ trabajo del cónyuge ☐ cónyuge ☐ otro  
 .....
- 36) Si su (ex)cónyuge no nació en Brasil, ¿en qué año vino a Brasil?.....
- 37) ¿Dónde se conocieron? ☐ España ☐ Brasil ☐ otro  
 .....
- 38) ¿Qué lengua o lenguas usa usted en general cuando habla a su (ex)cónyuge?  
☐ sólo portugués ☐ más portugués ☐ igual ☐ más español ☐ sólo español ☐ otra
- 39) ¿Qué lengua o lenguas usa su cónyuge en general cuando le habla a usted?  
☐ sólo portugués ☐ más portugués ☐ igual ☐ más español ☐ sólo español ☐ otra
- 40) ¿Cuál es la profesión actual de su (ex)cónyuge?  
 .....
- 41) ¿Tiene hijos? ☐no ☐ sí, ¿cuántos? .....  
 Sus nombres y sus edades son: .....  
 .....
- 42) ¿Qué lengua o lenguas usa normalmente cuando habla a sus hijos?  
☐ sólo portugués ☐ más portugués ☐ igual ☐ más español ☐ sólo español ☐ otra
- 43) ¿Qué lengua o lenguas usan normalmente sus hijos cuando le hablan a usted?  
☐ sólo portugués ☐ más portugués ☐ igual ☐ más español ☐ sólo español ☐ otra
- 44) ¿Tiene nietos? ☐no ☐ sí, ¿cuántos? .....  
 Sus nombres y sus edades son: .....  
 .....
- 45) ¿Qué lengua o lenguas usa normalmente cuando habla a sus nietos?  
☐ sólo portugués ☐ más portugués ☐ igual ☐ más español ☐ sólo español ☐ otra
- 46) ¿Qué lengua o lenguas usan sus nietos cuando le hablan a usted?  
☐ sólo portugués ☐ más portugués ☐ igual ☐ más español ☐ sólo español ☐ otra
- 47) ¿Estimula a sus hijos para que hablen español? ☐ nunca ☐ a veces ☐ a menudo
- 48) ¿Han asistido sus hijos a clases de español? ☐ sí ☐ no
- 49) ¿Corrige alguna vez a sus hijos cuando hablan español?  
☐ nunca ☐ raramente ☐ algunas veces ☐ a menudo ☐ muy frecuentemente
- 50) ¿Le disgusta que sus hijos no hablen o no entiendan español?  
☐ no ☐ me da igual ☐ un poco ☐ mucho
- 51) ¿Tiene contacto con familiares y amigos en España?  
☐ nunca ☐ raramente ☐ algunas veces ☐ a menudo ☐ muy frecuentemente

- 52) ¿Cómo se mantiene en contacto con esos familiares y amigos en España?  
☐ teléfono ☐ cartas ☐ correo electrónico ☐ otros
- 53) ¿Qué lengua usa normalmente para relacionarse con familiares y amigos en España?  
☐ sólo portugués ☐ más portugués ☐ igual, ☐ más español ☐ sólo español ☐ otra
- 54) ¿Cree que el castellano juega un papel importante en las relaciones entre los miembros de su familia más próxima? ☐ no ☐ probablemente ☐ un poco ☐ mucho
- 55) ¿Tiene muchos nuevos amigos en Brasil? ☐ sí ☐ no
- 56) ¿Cuál es la lengua materna de la mayoría de esas personas?  
☐ portugués ☐ español ☐ igual ☐ otra
- 57) ¿Cómo ha conocido a la mayoría de esas personas?  
☐ instituciones españolas ☐ amigos comunes ☐ trabajo o colegio ☐ otro
- .....
- 58) ¿Podría indicar en la siguiente tabla las personas con las que tiene más contacto? El objetivo es observar qué lengua usa más en su vida diaria: portugués o español.

<i>¿Cuál es su relación o parentesco con esta persona?</i>	<i>¿Dónde vive esta persona?</i>	<i>¿Qué lengua(s) usan cuando se comunican entre sí?</i>	<i>¿Cómo conoció a esta persona?</i>	<i>¿Cuánto tiempo hace que conoce a esta persona?</i>

- 59) En las siguientes tablas indique, por favor, en con qué frecuencia usa el español (tabla 1) y el portugués (tabla 2) en los ámbitos mencionados. Márquelo con una cruz en la casilla correspondiente. Si algún dominio no le concierne (por ejemplo, si no tiene animales domésticos) puede dejar la casilla vacía.

<b>Hablo español:</b>					
	<b>TABLA I</b>				
	<i>siempre</i>	<i>frecuentemente</i>	<i>a veces</i>	<i>raramente</i>	<i>nunca</i>
<i>Con familiares</i>					
<i>Con amigos</i>					
<i>A los animales domésticos</i>					
<i>En el trabajo</i>					
<i>En la iglesia</i>					
<i>En las tiendas</i>					
<i>En clubes, instituciones u organizaciones</i>					
<i>Otros, por ejemplo:</i>					

<b>Hablo portugués:</b>					
	<b>TABLA II</b>				
	<i>siempre</i>	<i>frecuentemente</i>	<i>a veces</i>	<i>raramente</i>	<i>nunca</i>
<i>Con familiares</i>					
<i>Con amigos</i>					
<i>A los animales domésticos</i>					
<i>En el trabajo</i>					
<i>En la iglesia</i>					
<i>En las tiendas</i>					
<i>En clubes, instituciones u organizaciones</i>					
<i>Otros, por ejemplo:</i>					

- 60) ¿Ha sido alguna vez miembro de un club u organización española en Brasil? ☐ no ☐ sí  
 nombre de la organización.....
- 61) ¿Es ahora miembro de algún club u organización española en Brasil? ☐ no ☐ sí nombre de  
 la organización.....



62) ¿Echa de menos España? ☐ no ☐ a veces ☐ sí, y lo que más echo de menos es/son.....

63) ¿Escucha alguna vez música española? ☐ sí ☐ no

64) ¿Escucha alguna vez programas de radio en español? ☐ sí ☐ no ☐ me gustaría, pero no puedo

65) ¿Lee alguna vez periódicos, revistas o libros españoles? ☐ sí ☐ no ☐ me gustaría, pero no puedo

66) ¿Ve alguna vez programas de televisión españoles? ☐ sí ☐ no ☐ me gustaría, pero no puedo

67) Si ha respondido que nunca escucha música o programas de radio españoles, ni lee periódicos, revistas o libros españoles, ni tampoco ve programas de televisión españoles, ¿podría indicar por qué piensa que es así?

.....  
.....  
.....

68) ¿Cree que su competencia lingüística en español ha cambiado desde que se mudó a Brasil? ☐ sí, es peor ☐ no ☐ sí, es mejor

69) ¿Piensa que usa más o menos el español desde que se mudó a Brasil? ☐ sí, más ☐ no, no creo que lo use más o menos ☐ sí, menos

70) ¿Se siente incómodo cuando habla español con una persona española que no sabe portugués? ☐ sí ☐ no

71) ¿También se siente incómodo cuando habla español con alguien que, como usted, vive en Brasil desde hace tiempo? ☐ sí ☐ no

72) ¿Se considera bilingüe?, es decir, ¿piensa que es igual de competente en español que en portugués? ☐ no, mi portugués es mejor ☐ sí ☐ no, mi español es mejor ☐ no sé

.....

73) ¿Cómo se siente cuando oye a españoles (turistas, por ejemplo) hablar portugués con un fuerte acento español? ☐ me molesta ☐ me causa cierta incomodidad ☐ no me incomoda

74) ¿Tiene intenciones de volver a España algún día? ☐ sí ☐ no sé ☐ no

75) ¿Por qué?

.....  
.....

76) Mirando hacia atrás, ¿piensa que tomó la decisión correcta al venir a Brasil? ☐ sí ☐ no ☐ no sé, porque .....

.....  
.....

77) Como es habitual en este tipo de estudios, se respetará el anonimato de todos los participantes. Para futuros contactos, ¿podría decirnos el nombre, dónde vive y un número de teléfono?

Nombre: .....

Lugar de residencia:.....

Número de teléfono: .....

78) Ha llegado al final de este cuestionario. Si desea realizar algún comentario (observaciones relacionadas con la lengua o con el propio cuestionario), puede hacerlo en las líneas que siguen. Muchas gracias por colaborar.

.....

.....

.....

.....

.....



**ANEXO 2**

**TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS**

---

## CONVENCIONES USADAS EN LAS TRANSCRIPCIONES

---

-Intervenciones de los participantes.....	[P1], [P20]
-Intervenciones de la investigadora.....	[I-...¿En qué año vino a Brasil?...]
-Ininteligible.....	¿?
-Transcripción dudosa.....	¿¿ había sido??
-Reconstrucción de letras o sílabas suprimidas.....	to(d)a Madri(d)
-Sonidos paraling. de asentimiento/exclamación/.....	mhm   aha   ah (forma escrita convenc.)
-Otros comentarios para o extralingüísticos.....	[risa]   [tos]   [apunta a la puerta]
-Entonación interrogativa   exclamativa.....	entre ¿ ?   entre ¡ !
-Entonación conclusiva   no conclusiva.....	.   ,
-Interrupciones.....	...
-Texto en portugués (L2) u otra lengua (L3).....	<i>namoro</i> [L2], <i>fabes blanques</i> [L3-ast]
-Material omitido no relevante o confidencial.....	[...]
-Lapsus linguae.....	los que has esta(d)o contacto[sic]
-Citas textuales, discurso directo, marcas, títulos.....	Y me decía “habla portugués”
-Disfluencias:	
pausas sonoras .....	<eee>   <mmm>   <aaa>
alargamientos.....	<ee>en   y<yy>   del<l>   <u>m</u> uchas
pausas silenciosas.....	breve <.>   media <..>   larga <...>
repeticiones de un fragmento o sílaba.....	<en/>entendí
repeticiones de una palabra.....	la/ la
repeticiones de varias palabras.....	<u>muy parecido</u> / muy parecido
reparaciones o reformulaciones.....	tenía que <u>darles una</u> #, o sea, llamarles la atención   nació <des#>se deshidrató
-Desvíos del español estándar o variantes de contacto subrayados y seguidos por un código (v. 4.5.1.) y la forma estándar entre corchetes.....	= <u>has firmado</u> [D-ES- suscribir]
-Omisión o adición innecesaria de una palabra se señala con un asterisco y el código de desvío.....	= yo * <u>[D-VP-me]he cansado</u> = me iban a llamar * <u>de</u> [D-REG] X
-Letra cuya pronunciación no es la del español estándar o sílaba tónica desplazada por influencia del portugués en negrita.....	= rosa   <b>financie</b>
-Para evitar la identificación de los hablantes, antropónimos y topónimos se sustituyen.....	= X, X', X'', X'''

---

## TRANSCRIPCIÓN - PARTICIPANTE P01

Duración: 25 min

Fecha: 11-4-2013

Localización: 20h12 en Brasilia, en el domicilio de la investigadora.

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 3 887 palabras; 305 líneas.

1 [1-Buenas tardes X. Me gustaría que me empezaras a contar cuándo llegaste a Brasilia y  
2 cómo llegaste, qué recuerdas.]  
3 [P01]-Pues nosotros vinimos de X a X, mi padre ya estaba aquí. Y entonces salimos de  
4 X, fuimos a X con mi tío, cogimos el barco, y el barco paró en X, no primero paró en X,  
5 después en X y después bajamos en X. Mi padre ya estaba en X esperándonos,  
6 dormimos una noche allí en casa de amigos, que eso no me recuerdo[D-V/P-recuerdo]  
7 bien quién eran las personas, y de allí ya nos vinimos pa(r)a X. Donde mi padre había  
8 alquila(d)o una casa en X, porque dentro del *Plano Piloto*[L2] había pocas cosas,  
9 llegamos en \*[D-ART] sesenta y tres, en abril del sesenta y tres y no había ni qué  
10 alquilar. Mi padre tenía una oficina[D-ES-taller], y<yy> con otro español, y arreglaban  
11 televisiones, neveras, abrían cajas fuertes, hacían de todo un poco. Y nosotros fuimos a  
12 vivir en X porque había un tío de# nuestro, que era[D-SE-estaba] casado con una  
13 hermana de mi madre que tenía un hotel en X. Y cuál fue nuestra sorpresa que tanto el  
14 hotel como la casa donde nos quedamos eran de madera. Eran *barracos*[L2] que se  
15 llamaban aquí, eran[D-SE-estaban] hechos de madera, cuando llegamos no tenían  
16 grietas, pero en agosto, cuando empezó la *seca*[L2] tenían como un dedo de una tabla  
17 pa(r)a la otra y<yy> la luz pasaba mucho, me acuerdo que encendíamos velas y mi  
18 madre se quedaba toda preocupada por si aquello un día prendía fuego. ¡Ah! esto me he  
19 olvidado de un detalle, cuando llegamos a X pasamos la primera semana en casa de  
20 una# de unos amigos de mi padre, españoles, que tenían cinco hijos, allí estuvimos, no  
21 fue una semana, fueron dos o tres días, de allí ya nos fuimos pa[para el] X. Y<y> una  
22 semana después que nos cambiamos la casa de esta familia prendió fuego. Y no/ no  
23 pasó nada, pero el perro se murió dentro de la casa, debajo de la cama de los niños.  
24 Entonces mi madre tenía un pavor de que encendiéramos velas por si pasaba algo,  
25 cuando acababa la luz. Bueno, entonces como<o> \*[D-OA] mi padre<e> la sociedad no  
26 le iba bien, mi madre y mi padre ya pensaron de montar un restaurante, y entonces nos  
27 vinimos a vivir encima del restaurante, que eran dos/ dos *lojas*[L2] y arriba  
28 <vivi/>vivimos nosotros varios años, en la ciento trece.  
29 [1-¿Y esa casa? ¿Qué recuerdas tú de ella? ¿Cómo estaba distribuida?]  
30 [P01]-¿La casa del X? Era preciosa, tenía/ tenía un jardínico, teníamos unos vecinos  
31 estupendos, tenía tres habitaciones, pero así, muy<y> <mm> <...> muy/ muy  
32 ¿cómo yo[D-PP-diría yo] diría?, muy simple. ¿? Teníamos camas, ¡ah! y había una  
33 habitación que nos llamaba mucho la atención, porque había una cama# una habitación  
34 que el colchón era<aa>[D-SE-estaba] hecho de<ee>, ¿cómo yo[D-PP-diría yo] diría?,  
35 de...  
36 [1-De paja.]  
37 [P01]-De paja, de paja, y entonces...  
38 [1-Eso sale en las películas.]  
39 [P01]-Sale en las películas, con una tela de esas de tipo nordestino, cosidas con un  
40 botón y nos encantaba dormir en aquella cama, porque pa(r)a nosotros todo era  
41 novedad. Porque venir de X y enfrentarte a X que no tenía nada, mi padre tenía dos  
42 coches grandes que cabíamos todos, tenía una *kombi*[L2-furgoneta] y llevaba además de

43 los cinco siempre algún amigo, nos íbamos a la *cachoeira*[L2-cascada] del X los  
44 finales[D-AS-fines] de semana a nadar y hacer <pa#>mi madre llevaba la paellera,  
45 ponía ¿un fuego?¿, mi madre siempre animadísima. Entonces los recuerdos de esa casa  
46 son muy simpáticos, porque no habíamos nada de portugués, y la primera experiencia  
47 fue que mi <ma#>la vecina nos llamó pa(r)a merendar y mi madre le dijo: “De aquí a un  
48 rato vamos” y la vecina dijo: “No, no, por favor, un rato, no [risa] un rato no” y claro  
49 ella no entendió lo que le dijimos y nosotros no entendimos por qué del rato. Hasta que  
50 mi padre llegó se lo comentó y dice: “Es que un *rato* en su casa”. Y después, otra semana,  
51 que llevarais un ratón para<aa>/ pa(r)a merendar en su casa”. Y después, otra semana,  
52 queríamos hacerle una sorpresa a mi padre y lavarle el coche, pero no teníamos la  
53 manguera, y no sabíamos cómo pedirla. Y pensamos y pensamos es manguera [risa]  
54 igual. Y entonces pues eso, jugábamos mucho, <eee> nos duchábamos a veces de agua  
55 fría porque hacía un calor, un calor, pa(r)a nosotros hacía un calor brutal, y pasábamos...  
56 [1-Es que en X hace mucho frío.]  
57 [P01]-En X hace mucho frío y aquí cogimos# éramos felices cuando llegó junio, julio y  
58 hacía un poco de frío. Y mi tía como tenía el hotel, a veces nos íbamos al hotel y  
59 estábamos con ella, y ya/ ya nos cambiamos, porque yo creo que en setiembre, octubre  
60 ya nos vinimos al plano piloto. Y fue estupendo porque empezamos a estudiar y<y>  
61 fuimos al colegio de la ciento catoree, allí hicimos muchos amigos, porque las familias  
62 que vinieron pa(r)a Brasilia del Banco de Brasil todos tenían muchos hijos y jugábamos  
63 con los niños. Estuvimos también estudiando en un colegio particular, en/ en junio  
64 entramos en el/ en el colegio del gobierno y no sabíamos nada de portugués, pero así  
65 mismo conseguimos pasar de año porque mi# yo[D-SUJ-5] hacía el segundo de  
66 bachiller en España y mi madre me puso en la quinta serie con X. Fui dos años  
67 atrás[para atrás], pa(r)a que no estuviéramos solos. Y yo creo que fue bueno, yo al  
68 principio me irrité mucho porque yo estaba mucho más adelantada que mi hermana,  
69 pero después entendí que aquello me sirvió, primero pa(r)a tener compañía, y después  
70 pa(r)a aprender un poco mejor el portugués. Yo creo que por eso hablo bien el  
71 portugués. Pregunta, pregunta, que yo hablo mucho.  
72 [1-No, no, no, me parece perfecto, pero tu hermana X, ¿tú crees que lo habla peor que  
73 tú?]  
74 [P01]-No, no, lo habla perfectamente, lo hablamos todos perfectamente. El que más  
75 tuvo problema[D-OP] fue mi hermano porque vino con cinco años y nosotros teníamos  
76 una chica que trabajaba en casa que era andaluza. Yo ¿? con mi madre, yo en/ en  
77 España vivía en casa de mis abuelos, los padres de mi padre. Y entonces X hablaba muy  
78 poco, hasta hoy habla muy poco, no es muy hablador como nosotros. Pero, mi madre no  
79 entendía mucho de lo que decía porque él hablaba igual que X, él hablaba<aa>...  
80 [1-Andaluz.]  
81 [P01]-Andaluz [risa] ¿? entonces quien le hacía la traducción ¿? entonces quien le hacía  
82 la traducción era mi hermana, y cuando llegó aquí pues no tenía a X pa(r)a hablar con  
83 ella, y una lengua diferente y mi madre: “Que este niño ahora se va a quedar mudo, no  
84 va a hablar”, pero después ya empezó a hablar portugués y<y> hoy en día <ee> casi no  
85 habla español, pero si le sacas[D-ES?-tiras] de la lengua él habla, él habla. [7:29]  
86 [1-¿Y tus hijos hablan español?]  
87 [P01]-Mis hijos hablan español[D-RR], pero no<oo># tienen vergüenza de hablarlo  
88 delante de mí. Pero no ha sido mi lengua con ellos porque yo[D-SUJ-4] tengo un  
89 problema, yo si hablo español con gente que habla español, yo pienso en español y  
90 respondo, pero si empiezo a hablar en portugués con <a#> a ver, yo hablo en español

con alguien que habla portugués no consigo, porque automáticamente cuando me doy cuenta estoy hablando portugués.

[1-Eso sabes que me pasa a mí con los alumnos, pero claro, en mi caso es imposible estoy ahí para dar clase.]

[P01]-Pero yo[D-SUJ-4] por ejemplo, hasta en la embajada, yo tengo una chica brasileña, entonces yo bajo y empiezo a hablar con ella en español y ella me responde en portugués, y yo cuando me doy cuenta estoy hablando con ella en portugués. Entonces eso me pasaba# mi marido no quería aprender español, a ver, no quería# él quería que en su casa se hablara portugués.

[1-Ah, o sea, ¿lo dejaba, digamos, lo explicitaba?]

[P01]-No, no explícito, pero él conmigo él jamás se esforzó de decir buenos días. Entonces él me hablaba en portugués y yo automáticamente hablaba en portugués. Ahora, mi madre siempre ha hablado en español y mi madre frecuentaba mucho mi casa, por la facilidad de ir a comer o#, y ella siempre ha hablado con mis hijos en español, siempre, y ellos aunque le responderían en portugués la entendían, entonces ellos siempre han tenido el español en la cabeza. X ha estudiado en la Cultura Hispánica, no ha acaba(d)o el curso, no tiene el diploma, pero ha estudiado. Y X cuando fue a España la primera vez, que se quedó tres meses, mi prima lo puso en un colegio pa(r)a aprender español. Y él[D-SUJ] me llamó y me dijo: “Mamá aquí un chino, un inglés, yo hablo con ellos en inglés, [risa] porque ninguno habla español. Y de la clase, yo hablo con ellos en inglés, [risa] porque ninguno habla español. Y hablamos# no hablamos español, dice, la profesora nos da clase en español, pero yo no estoy aprendiendo nada, entonces lo voy a dejar y me voy a dedicar pues a vivir aquí”. “Realmente con un mes”, mi primo decía, “es alucinante cómo X habla español”, dice, “como si hubiera nacido aquí”, claro, tiene acento brasileño, pero él[D-SUJ] habla español. Entonces mis hijos tienen el español en la cabeza.

[1-¿Y cómo era...? ¿Y vosotros tuvisteis un restaurante. ]

[P01]-Mis padres tuvieron un restaurante.

[1-¿Cómo era el restaurante?]

[P01]-El restaurante era muy simpático, porque X# imagina meterte a hacer paella, y cocido donde no hay chorizo, no hay morcilla, donde no llegaban las gambas. Entonces era un verdadero drama. Había que encargarlas, eran carísimas, entonces la paella era cara. A veces había, a veces no había, en fin, era una delicia el restaurante porque hasta Juscelino Kubitschek ha comido[D-TV-comió] en el restaurante de mis padres.

[1-¿En serio? ¿Pero tú lo has visto?]

[P01]-Yo sí, yo sí.

[1-¿Y cómo era Juscelino? ¿Era muy alto?]

[P01]-No, no era tan alto como parece. Él/ él era muy delgado y muy<yy># tenía la columna recta como mi padre. Mi padre tampoco era un hombre alto, pero parecía alto por su postura. Entonces Juscelino lo mismo, tenía una postura de hombre# de esos hombres que uno sueña por la vida [risa], tenía postura Juscelino, y era muy simpático, y le gustaba mucho la música, y le gustaba comer y le gustaba hablar, era minero y entonces le gustaba mucho hablar.

[1-Yo es que lo imagino siempre a Juscelino como un verdadero líder.]

[P01]-Yo no sé si él/ él era un líder, como ese líder que pensamos, porque yo[D-SUJ-2] creo que los líderes# yo cuando pienso en un líder todavía veo la figura de un dictador, ¿sabes? Veo aquella cosa, que la gente que la gente ¿? [...]

[P01]-No Juscelino era muy simpático/ muy simpático. No puedo hablar mucho de él porque tampoco lo he conocido en la intimidad, pero era una figura. Entonces un día cerró al restaurante y fueron a comer a comer allí gente del Planalto y pa(r)a nosotros eso era la gloria bendita. Teníamos la embajada de<ee># americana y la embajada rusa que comían en el restaurante, eso sí, cuando iban unos los otros no querían ir. ¿? Entonces reservaban. Ellos avisaban. El restaurante era muy pequeño. Tenía<aa> cuatro, ocho. Tenía dos mesas de cuatro y varias mesitas de dos. Que la de cuatro se podía hacer# era/ era muy versátil, podías hacer una mesa larga, como las mesas de la embajada que las juntas y las separas. <ee> pero ellos normalmente cerraban el restaurante, porque era restaurante a un la(d)o de la tienda y del otro la(d)o era como si fuera un bar, que era lo que mi padre quería imitar, un/ un bar/ un bar restaurante español, primero te sientas en la barra y luego entras al comedor. Después tenía una terracita fuera. Y ya ha habido[D-TV]# hubo veces que estaba, ¿¿rusos?? dentro y americanos fuera y mi padre decía [risa]: ¿¿si se va?? Pero muy# no yo creo que de esa época no ha habido nadie que no haya ido a comer una paella de mi madre.

[1-Tu madre cocinaba muy bien]

[P01]-Cocinaba muy bien y era muy alegre y yo creo que la comida# la química verdad, tiene esas cosas. Que tú# que# tú cuando estás bien la comida es influenciada por esa[DI].

[1-Además es que tu madre era <ee>...]

[P01]-Era muy optimista. [...] dispuesta a hacer cualquier cosa, siempre podía. Ahora, <e>era una persona muy<yy> [chasquido] X y yo que somos las mayores estábamos siempre trabajando pa(r)a ella. A mí eso a veces me daba mucha rabia, porque ella era la optimista, pero quien estaba por detrás éramos nosotras. Yo a veces lavaba platos hasta la una de la mañana porque me lo ¿¿largaban?? todo p[za][L2] mí, como a mí me gustaba lavar los platos y los lavaba tan bien [risa] me los dejaban a mí. Entonces ella era muy optimista y lo que ella sabía hacer muy bien era<aa> involucrar a las personas, todo el mundo trabajaba feliz con ella. Hoy lo veo así, ahora era muy dispuesta y muy valiente.

[1-Yo lo que recuerdo es que era tan dispuesta y no veía los obstáculos.]

[P01]-No/ no/ no ella siempre optimista/ siempre optimista, se estaba muriendo pero ella[D-SUJ-1] estaba feliz. Yo \*[sic-en] eso admiro a mi madre, por <ej#> y además ella siempre decía que eso no era nada: “Mamá mi hijo con cuarenta gra(d)os, ¿qué hago?”, “Eso no es nada X, dale un baño”. Después tú notabas que ella estaba nerviosa, pero lo que ella quería hacer era tranquilizarte, porque ella por dentro ella tenía mucha angustia también. Incluso yo creo que en la vejez ella temblaba por eso. Había momentos que yo sentía que ella temblaba/, temblaba, pero ella no/ ella no daba el brazo a torcer, ella siempre nos ponía por delante. Que eso era mucho de su padre, su padre era así. Yo no lo# yo lo conocí, pero no me acuerdo de él, pero era muy optimista su padre.

[1-¿Y tú vivías con tus abuelos?]

[P01]-Yo vivía con mis abuelos por parte de padre, porque yo[D-SUJ] fui a pasarme un semana y allí me quedé.

[1-¿Dónde, en el propio X?]

[P01]-En el propio X.

[1-¿Mientras tus padres vivían en?]

[P01]-En X, el mismo X. Solo que con la X# Mi madre perdió una niña antes de mí con un año y medio de corazón, durmió y no se despertó. Entonces nací yo y cuando yo tenía un año y medio nació X y X nació <des#> se deshidrató en la <prime#> nació en

186 enero, y tuvo una deshidratación, entonces mi madre se puso muy nerviosa, y la  
187 tuvieron que llevar al hospital, y ella no tenía quien le cuidara, entonces  
188 X[el propio hablante] fue a casa de los abuelos y nunca más volvió.  
189 [I-¿Y luego viniste para acá...?]  
190 [P01]-Vine con ellos.  
191 [I-¿Con los abuelos?]  
192 [P01]-Con mis padres.  
193 [I-¿Tú dejaste...?]  
194 [P01]-Dejé a los abuelos y vine con mis padres.  
195 [I-¿Y nunca más los viste?]  
196 [P01]-A mis abuelos no. A mis tíos sí, pero a mis abuelos nunca más les vi.  
197 [I-¿...no podías volver?]  
198 [P01]-No podíamos volver, pero mi madre nunca me dejó volver. Porque ella sabía que  
199 si yo me fuera [D-TV-iba] pa(r)a España no volvía. Porque <ee> fue así un drama/ un  
200 drama pa(r)a venir, no me querían dejar venir, yo estudiaba en las Carmelitas, tenía una  
201 beca, solo sacaba diez. Y entonces mis abuelos decían: “Deja a la niña que aquí va a  
202 tener más futuro que en Brasil”. Y <yy> mi madre dijo: “La niña, me la llevo”. Y  
203 entonces vine y ya no# mi abuela tenía setenta y cuatro, era diabética, y mi abuelo ya  
204 era mayor, tenía creo que setenta y ocho cuando yo [D-SUJ] me vine, y se murieron. Y  
205 mi madre nunca me dejó volver porque ella sabía eso. Ella [D-SUJ] me lo decía dice: “Si  
206 tú vuelves, te quedas allí, no te van a dejar venir” <...> Ahora, no me arrepiento de  
207 haber venido, yo sé que si me hubiera queda(d)o allí, mi vida sería mejor, pero no, yo  
208 creo que la experiencia de haber conocido a mis padres también ¿es?? importante.  
209 [I-Claro, porque tú no... ¿pero los veías?]  
210 [P01]-[To(dos) los días/ to(dos) los días, incluso mi padre todos los días pasaba pa(r)a  
211 ver a su madre. Mi padre era el único hijo hombre. Y <y> mi abuela había perdido un  
212 hijo con catorce años fusila(d)o en la Guerra. Y cuando nació mi padre que es el  
213 pequeño dicen que lo cuidó demasia(d)o. Y si lo cuido, yo le entiendo que no hizo más  
214 que# yo haría lo mismo. Porque es muy fácil criticar, pero cuando tú pasas la situación,  
215 a veces lo haces igual o peor. Mi abuelo era de una familia muy buena, porque su# era  
216 una familia de médicos. Pero mi abuelo ni hizo medicina, era maestro, por eso lo  
217 ¿¿engañaron?? en la Guerra y estuvo preso mucho tiempo.  
218 [I-¿Estuvo en el bando republicano?]  
219 [P01]-Era republicano.  
220 [I-Claro si era maestro...]  
221 [P01]-Y a veces ni era, pero era, es que la guerra es una cosa muy <yy>...  
222 [I-...pero sobre todo los maestros fueron uno de los cuerpos más significa(d)os...] [...]  
223 [P01]-Claro porque iban a educar a los niños. [...]  
224 [P01]-A mi abuelo lo mandaron pa(r)a X. ¿[D-PR-a] un pueblo que yo conocí hace tres  
225 años, que aquello es el fin del mundo.  
226 [I-¿Un pueblo minero?]  
227 [P01]-No llega a ser un pueblo minero. Es un pueblo de agricultura. Pero, \*[D-OA] mi  
228 abuelo ¿¿no le gustaba estar allí?? Mi abuelo tenía un abuelo que fue médico de/ de un  
229 rey.  
230 [I-...eso nunca me lo has contado...]  
231 [P01]-Y mi abuelo estuvo con Unamuno <...> Fue su profesor. [...]  
232 [P01]-Mi prima tiene <diplo#> un diploma firma(d)o por Unamuno de mi abuelo. Mi  
233 abuelo estudió en la Universidad de Salamanca.

234 [I-¿Y cómo es eso que fue...?]  
235 [P01]-Yo lo supe este año también. Fue médico de Alfonso <oo> <...>  
236 [I-¿Sería de Alfonso doce?]  
237 [P01]-[O[D-]] once o doce. <...> Pero eso a mí no me importa, eso me da igual. [...]  
238 [P01]-Yo lo supe ahora. [...]  
239 [P01]-En fin, a mí me da orgullo que haya sido médico. Y pienso que a veces por eso  
240 que mi hijo quería ser médico también, porque X quería ser médico.  
241 [I-¿Pero él no lo sabía?]  
242 [P01]-No lo sabía/ no lo sabía. Y ya ¿? empezó a hacer medicina, pero no <oo># lo dejó,  
243 no le gustó. Dice que se mareaba, se <ee> desmayaba. Pero el año pasa(d)o# el año  
244 retrasa(d)o [ES-antepasado] cuando estuve en el pueblo, nos estamos desviando del  
245 asunto.  
246 [I-No no no, para mí perfecto...]  
247 [P01]-Pues cuando yo [D-SUJ] fui al pueblo me encantó porque todavía existen dos  
248 alumnos de mi abuelo. Y <y> la# yo <e> vino una chica a la embajada que me dijo que  
249 era de X y le dije yo: “Mi padre nació en X” dice: “Dónde” digo: “En X” dice: “Pues yo  
250 nací a tres kilómetros de X, porque son/ son sitios de diez personas en cada <aa>, dice:  
251 “Tres kilómetros de mi casa allí”, que allí son veinte casas. Y entonces yo le dije: “Ay  
252 yo quería ir”, porque yo nunca había ido ni a X tampoco, mi abuela ¿¿cortó?? to(d)a la  
253 historia, mi abuela como sufrió tanto con el hijo y todo eso cortó mucha cosa de su vida  
254 y ni hablaba de esa época. Entonces yo [D-SUJ] fui con ella y <y> se lo comentamos a  
255 la <veci#> ella tiene una vecina/ vecina que su mejor amiga es la hija de la vecina. Y  
256 esta vecina fue alumna de mi abuelo/ fue alumna de mi abuelo, entonces dice: “Tengo  
257 fotos de X y de X”, y me enseñó una foto donde están todos los alumnos, mi abuelo y  
258 mi padre. [...]  
259 [P01]-Y me dijo: “La escuela existe, hay un señor que fue alumno de tu abuelo que  
260 cuida de la escuela, solo que ya no es escuela. Sirve pa(r)a reuniones <ee> del#  
261 políticas, entonces fuimos allí, llamamos al señor y él me dijo: “No me lo creo que sois  
262 nietas de don X”, dice: “Ay tu abuela, qué guapa era, qué buenos eran los dos, hacían  
263 cualquier cosa”. Porque mi abuelo tocaba el piano y la guitarra. Dice: “Tu abuelo nos  
264 alegraba tocando la guitarra y cantando. Tu abuela hacía cualquier cosa, ponía <inyec#>  
265 tu abuelo ponía inyecciones. Tu abuela <e>”, dice: “Qué delicia, qué época maravillosa  
266 con tu abuelo y tu abuela aquí”, y ¿¿ya me saltó?? y mi/ mi hermana dice que me  
267 parezo# cuando quiere meterse conmigo dice: “Estás igual que tu abuela”. Y el señor  
268 ¿¿dijo?? ¿? “Qué guapa era tu abuela” [risa] ¿? ¿¿no mi hermana estaba conmigo??  
269 [risas] íbamos las dos X y yo a conocer la casa donde mi padre nació, solo que ya no  
270 hay nada dentro, está vacía la casa.  
271 [I-Bueno X, me encantaría seguir, pero... si yo tuviera que ir, ¿tú conoces X?]  
272 [P01]-\*[D-CLL-lo] Conozco [D-RR-sí], pero no <oo># sé llegar.  
273 [I-Y ¿cómo iría yo desde aquí?]  
274 [P01]-Se va camino de X. [...] Primero coges como si fueras al X, la calle del X.  
275 [I-¿Qué es esa pe te <ee>...?]  
276 [P01]-I pe/ i pe no sé cuántos, y vas a ir en teoría recto, no vas a <en#> porque si entras  
277 al X vas pa(r)a X, que es el camino de X. Si sigues recto vas pa(r)a X. Ese es el  
278 camino de X. ¿Ya has ido al X alguna vez?]  
279 [I-Ya hace mucho tiempo...]



[P01]-Bueno, la entrada del X está justo delante del X, enfrente, del otro la(d)o de la calle y ahí[D-AC] andas más[D-OP] veinte kilómetros y llegas a X. Es una/ una carretera muy bonita/ muy bonita.

[I-; Y no es peligroso?]

[P01]-No. El problema es que si llegas allí sí te vas a perder. Pero creo que no. ¿Porque tienes que hacer algo allí?

[I-No, hay unos alumnos que siempre me invitan a unos churrascos... nunca he ido a esos churrascos porque me da un miedo horrible... me da miedo perderme.]

[P01]-No, no te vas a perder/ no te vas a perder. Yo haría lo siguiente, yo[D-SUJ] marcaría[D-ES] un punto a# en la entrada de X pa(r)a que te busquen. Entonces tú les dices que te esperen en# que te marquen un punto a la entrada de X y que alguien te espere allí pa(r)a llevarte a donde sea el churrasco. Porque claro en X cuando yo llegué había cinco casas, pero ahora X es grande, y hay[D-I] el nuevo X y en fin hay una extensión del X. Pero yendo de día no pasa nada/ no pasa nada. Yo ya he ido mucho a X porque teníamos unos amigos que vivían allí y yo[D-SUJ] iba mucho a visitarlos, pero yo[D-SUJ] hacía eso, ellos me esperaban en la entrada del X, en el *balái*[L2] del X, o en fin tú marcas[D-ES] un punto que se pueda encontrar, y ahí ya tenía# ya me estaban[sic] esperando alguien y yo le seguía con el coche.

[I-Una gasolinera...]

[P01]-Eso, una gasolinera, lo que sea, algo que ellos sepan dónde encontrarte, ¿te va a decir??: “Mira me esperas en tal sitio” y allí ya te están esperando, ahora con el móvil tú[D-SUJ] les llamas: “Estoy llegando”, ellos te buscan y te llevan.

[I-No sé un día de estos me animaré.]

[P01]-O vete con alguien que conozca el X.

[I-Lo que pasa es que (...) es difícil (...) Bueno X pues esta parte, lo paramos y ahora nos queda...]

## TRANSCRIPCIÓN - PARTICIPANTE P02

Duración: 20:35min

Fecha: 25-4-2013

Localización: 16h14 en su piso dentro del recinto de la Embajada española de Brasilia.

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 3475 palabras; 270 líneas.

1 [1-¿Me puedes decir tu nombre?]  
2 [P02]-Es que dan ganas de decirte: "No". [risas] Pero vamos, ya que lo dices X X'.  
3 [1-...¿Cómo fue que viniste a Brasilia, en qué año llegaste, por qué te quedaste?]  
4 [P02]-Vale pues ahora te cuento. Yo he sido toda mi vida una absoluta enamorada de  
5 América Latina, pero toda mi vida. De hecho, me especialicé en/ en Estudios  
6 Iberoamericanos y en Antropología. Y Brasil, dentro de América, es lo que más me  
7 gustaba, pero lo que más. Y ligué con un chico que se vino a vivir a Brasil, con lo cual  
8 yo seguía pues siendo una apasionada de Brasil. ¿? más tarde, pero, en fin, eso ya es  
9 aparte. Total, que llegó un momento en el que a<a> mi chico, mi novio entonces, le  
10 surgió la oportunidad de trabajar aquí en Brasil, en Brasilia concretamente, y me dijo:  
11 "Bueno, ¿qué tal si nos vamos?". Y yo [risas] dije: "Pues estupendo". Yo llevaba#  
12 incluso había empezado a aprender portugués, que mi madre decía: "Pero ¿por qué  
13 portugués? ¿Por qué no te metes a alemán?".  
14 [1-¿Cuándo llegaste aquí ya sabías portugués?]  
15 [P02]-No/ no/ no, sabía#, si sabía ligeramente, pero de ese/ de ese ligeramente que es  
16 casi peor, porque yo me dediqué a ir...  
17 [1-¿Pero habías estudiado cuánto tiempo?]  
18 [P02]-Vamos a ver, estuve como un curso académico y medio, en la Casa de Brasil, en  
19 Madrid.  
20 [1-Bueno, pues aún...]  
21 [P02]-Sí, pero que te quiero decir que yo iba de repente decía: "¿Cómo se dice bandeja,  
22 cómo se dice bandeja?". "Panela" y me iba pidiendo por las tiendas una panela, una  
23 panela cuadrada con asas, para llevar...  
24 [1-¿Y ¿? te decía?]  
25 [P02]-No/ no, "Está en falta[L2]". "Se nos ha acabado antes de ayer", "Vuelva usted  
26 mañana". Hasta que unos me dijeron: "¿No ¿? usted *bandeja*[L2] por casualidad?".  
27 [risas] Por eso yo siempre digo que casi es peor saber un poquito, [risas] ¿? tonterías,  
28 bueno. Entonces que me vine a Brasil con toda la ilusión del mundo, porque era un país  
29 que atraía muchísimo, pero muchísimo, vamos, que me encantaba.  
30 [1-¿Pero aquí a Brasilia?]  
31 [P02]-Sí, bueno, primero pasé tres días y pico en Río, maravillosos, y ya directamente a  
32 Brasilia, donde mi chico, mi marido, ya/ ya era mi marido, ya había venido  
33 previamente, ya teníamos piso y tal, ¿no? Y entonces así fue como vine/ vine casada,  
34 recién casada, y con la idea de estar un<nm># tres, cuatro años. La idea era <a> pues  
35 ahorramos un poco y nos compramos un piso. Y eso fue en el año ochenta y dos, [risas]  
36 es decir, ahora en junio serán treinta y un años. Y bueno, pues durante este tiempo,  
37 <eee> he visto crecer Brasilia, que es otra cosa, yo no sé cuánto tiempo llevas tú, pero  
38 ha sido...  
39 [1-Yo llegué diez años después...]  
40 [P02]-Ya, pues yo/ yo en el ochenta y dos y esto era de no dar crédito/ de no dar crédito  
41 porque<e> ¡uff, cómo ha cambiado!/ ¡Cómo ha cambiada(d)o la ciudad!  
42 [1-¿El asa norte casi no existía?]

43 [P02]-No, prácticamente no. Nosotros el fin de semana muchas veces cogíamos el  
44 coche y nos gusta <ee> andar en coche, y salíamos a dar paseos. Y salías de Brasilia y  
45 no había nada, o sea, estaba vacío. Tú veías campo. O sea, entre esto y Sobradinho era  
46 campo. Ahora entre esto y Sobradinho es/ es metrópolis, prácticamente todo el tiempo,  
47 ¿no? Entonces bueno, era/ era muy/ muy diferente. Pues yo que sé, yo[D-SUJ] tuve la  
48 enorme suerte de que pude encontrar ¿¿había ya?? una tienda, una, decente de muebles,  
49 ¿? los demás eran estilo remordimiento, esos espantosos y tal, pero había una tienda en  
50 el Conjunto Nacional que<ee>/ que<ee> tenía muebles majos, pues mujeres de  
51 diplomáticos brasileños habían# se habían organizado y habían puesto una pequeña  
52 tienda con un estilo, ¿¿con lo que aquí era un estilo??. El año anterior, la gente que  
53 había llegado un año antes tuvo que ir a San Pablo a comprar las cosas, ¿no? O sea,  
54 yo[D-SUJ] tuve la suerte de encontrar la tienda esta, que me la/ me la enseñaron unos  
55 amigos. Y<yy> y bueno, empezamos a montar la casa, empezamos a montar la vida, yo  
56 al principio no trabajaba. Y<yy>/ y nada, pues <n> aquí sobreviviendo porque Brasilia  
57 era una ciudad bastante dura/ bastante dura para<a># me vine con veintitrés años, o sea,  
58 yo[D-SUJ] era una niña y esto era un sitio<oo> en# realmente que no había de nada/ no  
59 había de nada. Y era una época muy favorable económicamente, eso sí. Se vivía muy  
60 bien, es decir, vivíamos los extranjeros, vivíamos muy bien [risas] eso sí era cierto y<y>  
61 bueno, pues salíamos mucho, nos divertíamos bastante.  
62 [1-¿Cómo era? Porque cuando viví en X los extranjeros ... no se mezclaban con la  
63 población.]  
64 [P02]-Tú sabes cómo es Brasilia y no solamente sabes cómo es Brasilia, yo creo que es  
65 cualquier sitio. La gente muchas veces se queja de# en cualquier lugar es que la gente es  
66 poco receptiva. Yo siempre digo: "Mira, es que los amigos los haces <ee> cuando estás  
67 estudiando en la facultad, o en un curso de no sé qué o en un curso de no sé cuántos,  
68 pero de entre la# en el trabajo si no#, a quien conoces es a la gente de tu trabajo".  
69 Entonces siempre/ siempre el/ el circuito ha sido<o> muy de/ muy de la embajada/ muy  
70 de la embajada. Por/ por varios motivos, porque también en aquella época <> <ee> no  
71 te creas que la gente se acercaba mucho a<a># al extranjero. El extranjero era una cosa  
72 un poco rara, un poco rara, más#, fíjate más un nicho ecológico. Yo me acuerdo de  
73 mucha gente...  
74 [1-¿Cómo, cómo?]  
75 [P02]-Nicho ecológico, [risas] he dicho nicho ecológico [risas].  
76 [1-Pero explícame.]  
77 [P02]-No, <rea>#es una broma, es una exageración, ¿no? Porque como siempre se dice  
78 que los payos son lo# el nicho ecológico de los gitanos. [risas] ¿? yo es que recuerdo# y  
79 <fi>#es que me ocurrí varias veces, ¿sabes?, lo de gente que se acercaba un poco para  
80 conseguir cosas. <> Te lo juro. O sea, lo del whisky importado, lo de que ¿? de no sé  
81 quién, una cosa horrible. Yo no sé si hoy sigue ocurriendo, no lo sé, no tengo ni idea.  
82 En aquel momento si ocurría/ si ocurría. Entonces era...  
83 [1-¿Pero como en X que te decían "¡Ah, llevas un Swatch!"]  
84 [P02]-No/ no/ no necesariamente, pero vamos <nm> sí la idea de# del extranjero  
85 de embajada, <> como si fueras algo, que [risas] eres el último mono, pero en fin, el  
86 extranjero de embajada del que puedes conseguir cosas y eso ocurría/ eso ocurría.  
87 <To>#<e> al principio además tuvimos una suerte enorme y es que Alfredo encontró  
88 aquí a un compañero suyo de la facultad de Río, él había estudiado en Río, el[D-SUJ]  
89 había estado en Río de Janeiro antes. Y se encontró aquí \*D-OA] este amigo y  
90 entonces, bueno, ahí[D-AC]# <nm> en# por ese lado, hicimos un grupo de amigos

101 brasileños. Que después ha sido muy difícil/ muy difícil ¿? porque realmente hemos  
 102 trabajado siempre aquí y nos hemos movido básicamente<e> en/ en/ en el ambiente de  
 103 la embajada, ¿¿decía?? de embajadas, más de la# de esta embajada, ¿no? <> Y bueno  
 104 pues ¿y cómo era? <mmm> <...> Era raro, Brasil era muy raro/ era muy raro y<yy>  
 105 yo tuve la enorme suerte <eh> yo[D-SUJ] me desesperé porque no tenía trabajo aquí,  
 106 yo[D-SUJ] creí que iba a tener trabajo, no lo tenía, no podía trabajar, era mujer de un  
 107 funcionario extranjero, y nadie me había avisado de que eso iba a ser así. Hasta que de  
 108 repente <> surgió, ¿qué surgió primero? Ah, no/ no. Surgió primero#, ya <m> llevaba  
 109 yo como dos años y pico aquí desesperada/ desesperada de la vida, porque aunque nos#  
 110 viajáramos mucho y nos lo pasáramos muy bien, el día a día era durísimo en esta ciudad  
 111 sin esquinas, en esta ciudad donde no hay calles, en fin, una porquería, ¿no? No sé tú  
 112 cómo lo habrás vivido, pero era una porquería, ¿¿vamos?? Y<yy>/ y cuando/  
 113 cuando<oo># de repente surgió una oportunidad de un trabajo <m> ocasional aquí en la  
 114 embajada, organizar la biblioteca tal y cual, me puse, por supuesto, como loca y empecé  
 115 y bueno ya era otra cosa, ya tenía una actividad. Y a continuación, unos meses después,  
 116 el director de lo que entonces era el/ <di#>el<di#> Instituto de Cultura Hispánica, me  
 117 ofreció un curso de clases, de español. <buah> Y yo lo de las clases, niña, es que me  
 118 parecía la cosa más espantosa de este mundo.  
 119 [I-... pensé que ibas a decir ¡qué maravilla!]  
 120 [P02]-O sea, lo cogí porque había estado tan desesperada y llorando tanto por las  
 121 esquinas, que cómo no iba a aceptar, vamos a ver, [...] [risas] es que era/ es que era  
 122 <ne#> la necesidad de trabajar, ¿no? Me \*[D-CLI] ofrecieron y dije: "Bueno, pues  
 123 adelante. ¡Qué horror, qué espanto!", yo en mi vida/ en mi vida pensaba yo dar clases de  
 124 absolutamente nada, y ahí me presenté yo[D-SUJ], Cultura Hispánica. Chica y a los  
 125 cinco minutos descubrí que era lo más maravilloso que ¿? Lo más maravilloso, lo que  
 126 más me gustaba...  
 127 [I-... llevo muchos años haciendo esa cosa tan horrosa...]  
 128 [P02]-Bueno, pero, yo te juro que cuando llegué y vi al alumnado [risas] aquella# aquel  
 129 alumnado yo los veía como si tuvieran garras. Te lo juro/ te lo juro por mis niños/ te lo  
 130 juro por mis niños. Entonces me pareció espantoso hasta que cinco minutos después...  
 131 mira yo no sé si dar clases de Geografía o de Física Cuántica será igual de/ de gusto,  
 132 pero ¿dar clases de tu lengua y de tu cultura?, es lo mejor que le puede pasar a uno. Me  
 133 lo pasé los años que estuve dando clase, me lo pasé pipa. Ahí hice muchas amistades,  
 134 ahí sí, fue una oportunidad, eso que decíamos, cómo/ cómo se conoce a los brasileños.  
 135 Ahí tuve la oportunidad, tengo grandes amistades que conservo desde entonces, y  
 136 bueno, fantásticas, y me lo pasé genial/ me lo pasé genial. Luego me embaracé <ee>  
 137 nació mi primer hijo y coincidí con que ya me/ me puse a trabajar, <salí#>surgió una  
 138 plaza fija y la gané, aquí dentro de la embajada, entonces ya tuve que dejar la<a># las  
 139 clases, pero vamos hasta hoy/ hasta hoy <ee> yo[D-SUJ] sigo opinando que eso ha[sic]  
 140 sido los mejores años de mi vida. ¿¿Me lo pasaba genial?..  
 141 [I-¿Cuánto tiempo estuviste?]  
 142 [P02]-Pues fíjate que no fue mucho, pero me cundió una barbaridad. [risas] Porque  
 143 vamos a ver, si yo[D-SUJ] llegué el<di#> el ochenta y dos, yo[D-SUJ] creo que empecé  
 144 en el ochenta y cuatro, posiblemente el segundo semestre del ochenta y cuatro, o  
 145 principios del ochenta y cinco, y lo dejé en el ochenta y nueve, o sea no fue tanto/ no  
 146 fue tanto, pero/ pero fue fantástico/ fue fantástico. Me lo pasé muy/ muy bien. Era<a>#  
 147 entonces yo no/ no, tú todavía no habías llegado entonces, o sea, era trabajar

138 absolutamente por amor al arte, porque es que era <m> tres pesetas, o sea, a mí me daba  
 139 para la gasolina y la Coca-Cola que me tomaba entre dos clases.  
 140 [I-No, pues yo recuerdo ... ya me pagaban algo razonable...]  
 141 [P02]-Claro. No/ no, es que ya era# es que era otra cosa. Después fue otra cosa/ después  
 142 fue otra cosa.  
 143 [I-Hombre no era...]  
 144 [P02]-No/ no/ no. No, yo te digo que a mí... es que no me acuerdo. Yo[D-SUJ] me  
 145 acuerdo que una vez tuvimos un# vamos se nos echó encima un autobús, rompió el/  
 146 rompió el/ el retrovisor de la derecha y el/ el/ el precio de ese retrovisor era el precio de  
 147 un/ de un/ de un grupo. Entonces, para que te hagas una idea. No sé cuánto valía el  
 148 retrovisor, pero, en fin, era/ era/ era muy poco. Yo[D-SUJ] te digo, que yo[D-SUJ]  
 149 pagaba la gasolina con/ con la... no más. O sea, yo[D-SUJ] trabajaba por amor al arte,  
 150 auténticamente, vamos, por amor intensísimo, porque me gustaba [risas] una  
 151 barbaridad. Me lo pasé muy/ muy bien/ muy/ muy bien.  
 152 [I-¿Y en esa época... X estaba ya?]  
 153 [P02]-Sí/ sí/ sí, hombre. Yo[D-SUJ] de hecho era compañera de la madre de<ee>#  
 154 ¿¿pero vamos a ver?? compañera de X. Pronto, estaba# pensé que me estabas  
 155 preguntando por X'. No/ no. Claro yo era compañera de X. Bueno, yo[D-SUJ] a X la  
 156 adoraba/ la adoraba porque me recordaba mucho a mi madre.  
 157 [I-... mis hijos la adoptaron como abuela...]  
 158 [P02]-¿? físicamente, pero físicamente.  
 159 [I-... la llevaba del brazo...]  
 160 [P02]-Sí/ sí, es que tenía/ tenía un ángel especial, esta chica tenía un ángel ¿? Ya te  
 161 digo yo/ yo vamos... ¿? Era época de# pues mira ¿quiénes estaban que tú hayas podido  
 162 conocer? Estaba X, estaba X', estaba# en la biblioteca estaba X'', <mm> y luego...  
 163 [I-Estaría X''' también...]  
 164 [P02]-X''', hombre por Dios, claro que estaba X'''. Y X'''' que yo[D-SUJ] no sé si tú  
 165 ¿¿lo llegaste a conocer?? ¿?  
 166 [...]  
 167 [I-¿Aprendiste portugués bien?]  
 168 [P02]-Yo aprendí portugués, o sea, lo que sé de portugués lo aprendí los primeros años,  
 169 porque era cuando estaba con/ con gente brasileña. Y ahí sí que sí, ahí sí que estaba con  
 170 mucha gente brasileña y hablando en portugués. Ahí fue donde aprendí. Y después paré/  
 171 paré porque <empe#>cuando empecé a trabajar aquí<di#>. Es que aquí hablamos todo el  
 172 tiempo en español.  
 173 [I-... ¿no te consideras bilingüe, no consideras que domines el portugués?]  
 174 [P02]-Vamos a ver, sí, yo# vamos <mm> yo <mm> se supone/ se supone que/ que se  
 175 me da bien, de hecho, X y yo hicimos una traducción de un libro de Derecho  
 176 Administrativo de dos tomos, del castellano al/ [risa] al portugués. Pero bueno, no<oo>/  
 177 no<oo>/ no se me da mal. Lo que pasa es que yo[D-SUJ] sí que noto que/ que# vamos  
 178 que fueron los primeros años, en los cuales aprendí mucho, o sea, yo[D-SUJ]  
 179 <pien#>yo[D-SUJ] sueño en portugués o# perfectamente, o sea, ¿¿quiero decir??, no  
 180 tengo ningún problema con el portugués, absolutamente ninguno. Puedo dar patadas al  
 181 diccionario, por supuesto. <oahh> Habrá siempre alguna construcción que no me salga  
 182 bien en portugués, pero vamos ¿? no tengo absolutamente ningún problema.  
 183 [I-Entonces hoy te podríamos llamar bilingüe... con las nuevas definiciones de  
 184 bilingüe...]  
 185 [P02]-Bueno, ¿¿es que?? es que las ignoro las nuevas definiciones. [risas]

186 [I-... que no se considera bilingüe solo aquel que domina a nivel de hablante nativo...]

187 [P02]-Bueno, entonces sí/, entonces sí, claro. Vamos a ver a mí me ¿¿sueltan?? a mí me

188 ¿¿sueltan?? en España una palabra en portugués y yo[D-SUJ] me paso al <ver#>al

189 portugués directamente. Pero vamos, eso me pasó a los nueve meses, una vergüenza

190 espantosa...

191 [I-¿Cómo?]

192 [P02]-A los nueve meses de estar <e> aquí, fui por primera vez a España y estamos en

193 una cena, toda la gente de Antropología participaba y va uno y soltó una tontería,

194 pues un *bom dia*[L2], cualquier cosa en portugués, <> y a los diez minutos de estar

195 hablando ¿? me di cuenta de que la gente me estaba mirando descojonada, pero

196 descojonada, que no sabían si decir que era imbécil, que era una tonta del culo o de

197 qué iba yo. Porque había <lega#>me había puesto esa# el/ el chip es automático.

198 [I-Yo les hablo a las cajeras...]

199 [P02]-¿En España? ¿? en las tiendas, y el camarero# y los camareros, esas profesiones,

200 esas/ esas relaciones que siempre mantienes en portugués. Oye, a mí me pasa con, por

201 ejemplo, la palabra *curinga*[L2]. De tanto contarlo, ya sé que se dice mono o/ o<oo>

202 el mono o el/ o el< o el< jugando a las cartas. Es que yo al principio, aquí me#

203 <br> echábamos unas cartas# unas partidas de *buraco*[L2] impresionantes, y siempre en

204 portugués. Entonces claro, llegó un momento en que la palabra *curinga*[L2] yo[D-SUJ]

205 no sabía cómo se decía en español. No tenía ni idea, no me acordaba. ¿? [risas] Pero

206 bueno, sí, entonces volviendo a lo tuyo, teóricamente, supongo que se me puede llegar a

207 llamar bilingüe, sí.

208 [I-¿En qué cultura y qué lengua te sientes más a gusto?...]

209 [P02]-Hombre, siempre el español/ siempre el español. Yo siempre he sido española,

210 porque yo[D-SUJ] siempre he tenido# he sabido que volvía, pensando# te digo que

211 habíamos pensado en[D-PR] estar tres o cuatro años. ¿¿Pero bueno?? han nacido mis

212 hijos y mis hijos se han criado en español/ se han criado en español y/ y<yy> bueno

213 ¿¿además a ellos sí que les?? interesaba muchísimo meterles la cultura española sí o sí,

214 porque siempre supimos que se tenían que ir a estudiar allí. No es que <fué#>no es que

215 fuera una/ una opción nuestra, es que mis hijos nunca iban a tener la nacionalidad

216 brasileña, nunca iban a tener la posibilidad de quedarse aquí a vivir, a trabajar. <ehh>

217 Casándose con un brasileño, perfecto, pero eso es una [risas] hipótesis hipotética, ¿no?

218 Entonces siempre vivimos en español y siempre con la idea, y siempre las vacaciones

219 han sido en España. Siempre hemos vivido muy en España/ muy en España.

220 [I-¿O sea que tú en absoluto te sientes igual...?]

221 [P02]-No, sé que# vamos a ver, me/ me encanta Brasil, me gusta muchísimo. Sé que el

222 día que me vaya de aquí va a ser un sufrimiento espantoso porque me gusta muchísimo,

223 pero sí te digo que yo era una loca de Brasil a priori, ¿no? Entonces# <mmm> pero

224 vamos, yo# lo mío, mi profundidad, [risas] ¿? en mi propia mismidad soy plenamente

225 española/ plenamente española.

226 [I-Una pregunta que normalmente le hago a todos... que haga un balance sobre su vida

227 en Brasil, ¿qué te gusta, qué no?]

228 [P02]-Vamos a ver, me gustan muchísimas cosas, yo[D-SUJ] te diría que me gusta casi

229 todo/ me gusta casi todo. Es decir, para/ para/ <pa#>sería más fácil decir qué me

230 disgusta. Pues me disgustan muy pocas cosas/ muy pocas cosas.

231 [I-Bueno, si no hay ninguna, tampoco...]

232 [P02]-No/ no, es que/ es que tendría# ¿? tendría que buscar mucho para decir qué me

233 disgusta. ¿¿Ahora pues?? pues las# esas# las/ las cosas más típicas: el<# la

234 megalomanía brasileña que es típica, pues eso/ eso no me gusta, o sea, te quiero decir,

235 no me gusta, pero que tampoco me molesta tampoco me molesta, yo soy una

236 enamorada de Brasil, incluso de Brasil, soy una defensora de Brasil, vamos, bueno/

237 bueno/ bueno/ bueno, absoluta y total. Si es que el/ el problema mío es que me gusta

238 más España porque soy española y porque tengo allí mis raíces y porque tengo allí

239 ahora mismo también mis frutos, [risas] tengo allí todo, o sea, y siempre he pensado...

240 [I-... ¿tienes familia?]

241 [P02]-Claro, mi familia, mis hermanas, mi madre todavía me queda, mis amigos, o sea

242 mantenemos muchísimo contacto con España. O sea, si no <hubié#>si hubiéramos

243 estado trabajando en <o#>de otra/ de otra manera, si hubiéramos venido aquí y

244 estuviéramos <e> trabajando en una empresa brasileña y/ y nos montáramos aquí la

245 vida, o sea, si hubiéramos venido como emigrantes, yo me sentiría perfectamente

246 integradísima, lo que pasa es que yo[D-SUJ] nunca he sido una emigrante. Yo he sido

247 una persona que vive aquí.

248 [I-Una residente.]

249 [P02]-Lo he vivido como/ lo he vivido como... exactamente, como una residente. Estoy

250 aquí/ estoy aquí ¿?

251 [I-En resumen, ¿consideras positivo el balance en Brasil?]

252 [P02]-¿Cómo no lo voy a considerar positivo? Llevo treinta y un años maravillosos

253 aquí. He hecho mi vida/ he hecho mi vida aquí. He sido# pues he tenido momentos

254 horrosamente malos, pues como todos, como en cualquier sitio. [risas] O sea, me han

255 pasado cosas muy malas en Brasil, a mí y a los míos, me han pasado cosas magníficas

256 <> en Brasil [risas] a mí y a los míos. Entonces, si es que no<oo># cuando llevas tanto

257 tiempo y cuando tienes además una forma de ver <a#> un poco amplia, o sea, no te/ no

258 te cierras, no dices: “Es que lo mío es lo bueno”. Hay gente que lo hace. Pues a lo mejor

259 es que ¿¿no soy en eso buena?? Pero vamos lo que yo[D-SUJ] he vivido aquí ha sido

260 tan bueno como lo que he vivido allí, entonces... <.> no tengo# es que yo[D-SUJ] yo

261 aquí estoy perfectamente. O sea, si<i>/ si algo me cortara# si el cerebro se me quitara

262 la parte española y me olvidara de que tengo todo aquello allí<i>, mis raíces y no sé

263 qué, pues yo[D-SUJ] aquí estaría perfectamente integrada y perfectamente feliz. No

264 tengo ningún problema. O sea, Brasil me ha tratado muy bien ¿? de tener una situación

265 muy buena/ muy buena, y ya te digo, las cosas buenas y las# sobre todo las cosas malas

266 que me han pasado son cosas que ocurren# le pueden ocurrir a cualquiera, seguramente

267 alguna ha sido muy brasileña, pero <mmm> bueno [risas] en los sitios estás a lo bueno y

268 a lo malo, no pasa nada. Entonces ¿mi experiencia aquí?, fantástica/ fantástica, muy

269 contenta.

270 [I-Pues acabamos...]

## TRANSCRIPCIÓN - PARTICIPANTE P03

Duración: 23:04 min

Fecha: 26-4-2013

Localización: 19h50 en su piso de Brasilia.

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 4294 palabras; 309 líneas.

1 [-] Buenas tardes, o buenas noches ya.]  
 2 [P03]-Buenas noches.  
 3 [-¿Me puedes decir tu nombre?]  
 4 [P03]- X X.  
 5 [-¿Me puedes contar un poco cuando viniste a Brasil y por qué viniste?]  
 6 [P03]-Pues...  
 7 [-¿Cómo es que te quedaste?]  
 8 [P03]-Pues vine en dos mil tres. [tos] Vine porque acababa<aa> de acabar la carrera. Y  
 9 yo[D-OP] y una amiga pues no sabíamos muy bien lo que hacer. Queríamos viajar un  
 10 poco. Y<yy> estuvimos viendo varios países a donde ir y tal. Entonces ella vio<oo>/  
 11 vio un documental sobre Vietnam, le gustó mucho entonces fuimos...  
 12 [-¿Sobre?]  
 13 [P03]-Vietnam. Era una de las opciones era Vietnam. [...] [risas] Estábamos planeando  
 14 Vietnam a ver que podíamos hacer en Vietnam. Y<yyy>/ y como estábamos trabajando  
 15 para ahorrar dinero para poder viajar, en el trabajo ella conoció a una brasileña.  
 16 Entonces pues# que era de<e> Fortaleza, pero que vivía en Salvador, y le habló muy  
 17 bien y tal. Y ella fue en realidad, mi amiga X, la que/ la que/ la que la que decidió donde  
 18 íbamos a ir, la que decidió que ir a Salvador, que era... Bueno me dijo, ¿no? “¿Te  
 19 apetece a ti?”. Y yo pues, a mí me/ me daba igual el sitio. Yo quería irme a algún sitio.  
 20 [-Pero vaya cambio...]  
 21 [P03]-Ya. Yo quería irme a/ a Alemania, en realidad, porque, ya había estado allí, me  
 22 gustaba mucho, quería volver. Pero a mi amiga le va más eso, lo<oo> <> lo de eso, un  
 23 país más tropical o una zona así, ¿no? A Europa no<oo>/ no le<ee>/ no le iba  
 24 mucho, porque hoy en día vive en Londres, o sea que fíjate cómo ha cambia(d)o la  
 25 historia. <ee> Entonces eso, llegamos a Salvador pensando# bueno nos habíamos  
 26 enterado también de lo de la<a>/ la ley, ¿no?, que# bueno eso era dos mil tres, todavía  
 27 no/ no estaba firmada la ley del español, la enseñanza del español. Pero ya se hablaba/  
 28 ya se hablaba, incluso en# bueno ella se había enterado por esta amiga brasileña y tal.  
 29 Entonces llegamos a Salvador, con la imagen que mi amiga tenía era del Pelourinho.  
 30 Entonces pensaba que Salvador era el Pelourinho. Que es precioso. Nos encantó, nos  
 31 gustó mucho. Pero claro, Salvador es una ciudad gigante y<yy>/ y complicado, ¿no?  
 32 Pensábamos que era sólo Salvador y después ya vemos que en realidad complicado es  
 33 todo, ¿no?, aquí en Brasil. Digo llegar, encontrar trabajo y tal. Estuvimos <> un mes,  
 34 más o menos, un mes y medio, <viajam#>bueno un poco en Salvador, un poco en  
 35 Aracaju, porque Aracaju nos dijeron que era más pequeño. Entonces fuimos para  
 36 Aracaju. <ee> Aracaju nos gustó mucho porque era pequeño y tal. Pero<oo> la playa,  
 37 que el agua es transparente, sólo que Aracaju tiene una costa muy pequeña y hay cinco  
 38 ríos desembocando ahí. Con lo cual a lo lejos tú ves el mar de color marrón. Y eso, a  
 39 pesar de que nos encantó, la gente era muy amable y tal. Tenía una universidad y la/ la  
 40 ciudad era pequeña, como para ir andando a los lugares o en bicicleta porque es muy  
 41 plano. Y nos gustó mucho, pero claro, cada vez que íbamos a la playa era como “¡Ay!  
 42 pero ¿por qué se ve marrón desde lejos?”. Total que seguimos. Esto ya te digo# bueno

43 estuvimos en ¿? también, en una ciudad pequeñísima que no tenía universidad ni nada.  
 44 Porque queríamos un contacto con alguna universidad, ¿no?, como para hacer un<nn>#  
 45 pues un proyecto de extensión, o alguna cosa así. Porque en realidad éramos turistas, no  
 46 podíamos trabajar. Y al final acabamos en X. Nuestra llegada a X fue un/ <ee> un día  
 47 por la tarde, un atardecer. X, tú todavía no lo conoces, pero es lindísimo, el mar es azul  
 48 turquesa transparente, entonces claro las palmeras y tal. Y dijimos “Bueno, hemos  
 49 llega(d)o al paraíso, aquí nos quedamos”. Y entonces en X dio la casualidad que la  
 50 *pousada*[L2] donde nos quedábamos estaba <cer#>bueno, queríamos vivir allí, entonces  
 51 como para vivir en una *pousada*[L2] durante seis meses, o cinco que nos quedaban ya,  
 52 iba a ser muy caro. Empezamos a buscar un apartamento o una casa, algo para alquilar.  
 53 Y cerca de allí es donde encontramos la casa por alquilar que era una de las casas que  
 54 X, como/ [risas] como dueño de las casas, tenía para alquilar, ¿no? <ee> X ¿? bueno en  
 55 aquella época ya empezamos meses después a# empezamos a salir, ¿no?, es mi novio. Y  
 56 además, lo curioso es que la madre de X y X tenían un# tienen una institución social  
 57 que trabaja pues con arte, con pintura, con teatro. Tienen una biblioteca. Entonces  
 58 viendo que no <po#>o sea que lo# el proyecto que presentábamos de literatura, la  
 59 universidad federal, ¿no?, <ee> el proyecto de extensión, lo aprobaron, pero al final no  
 60 pudo ser. <ee> Fuimos también a un orfanato que hay allí en X, muy interesante. Los  
 61 niños querían, íbamos a dar clases gratis, ¿no?, de español. Y los niños, íbamos por las  
 62 clases preguntando si alguien quería y tal, todos los niños querían aprender español.  
 63 Eran desde enseñanza primaria a secundaria, ¿no? Lo que pasa que al final el orfanato  
 64 decía que es que no había encontrado un horario, no tenían una sala, no... Al final era  
 65 tan burocrático que<ee>/ que estábamos un poco ya deprimidas, sobre todo mi amiga  
 66 X que era la que más# yo la verdad es que pensaba más en la playa, y en turismo, ¿no?  
 67 Pero mi amiga era que sí, que quería trabajar, y quería trabajar con niños y tal, y no sé  
 68 qué. Ella había estudiado dos años de portugués, con lo cual era <ell#> <ee> ella era la  
 69 que negociaba.  
 70 [-¿Entonces tú llegaste sin saber portugués?]  
 71 [P03]-No sabía nada. Nada. Había estado un par de veces en Portugal, pero de  
 72 vacaciones. Y<y> vamos, *tostras mixtas*[L2] era lo que sabía decir de Portugal, que era  
 73 el desayuno ¿? *tostras mixtas*[L2]. Y la palabra *chaf*[L2] la conocía. Pero no/ no sabía  
 74 nada. Además como en Portugal, hablas en español y la gente te entiende pues no<oo>#  
 75 y era de turista, pues na(da). Y nunca# en realidad, <ncht> me encantan las lenguas  
 76 extranjeras y me gusta mucho el estudio de las lenguas y tal, pero oye el portugués  
 77 nunca me llamó la atención. Esta amiga mía y otra con la que estudié la carrera en/  
 78 en Granada [tos] vamos se morían de amor, ¿¿quiero decir?? les volvía locas el  
 79 portugués y de hecho una hizo Filología Hispánica y luego hizo Filología Portuguesa. Y  
 80 esta con la que me vine hizo dos años de portugués también, como lengua extranjera  
 81 dentro de Hispánicas, ¿no? Entonces a ellas sí les motivaba. A mí, en realidad me daba  
 82 igual. Quiero decir, hay otras lenguas, como el italiano que me parecen mucho más <>  
 83 bonitas, ¿no? Pero, mira al final he acabado aquí. Entonces eso, al final empezamos a  
 84 trabajar en *Casa da Arte*[L2] que es la institución de/ de X y la madre.  
 85 [-¿Pero dando clases de español?]  
 86 [P03]-Dando clases de español a niños.  
 87 [-¿Porque tienen niños acogidos?]  
 88 [P03]-<ee> No/ no. Es/ es una# es un barrio de X que queda como a las afueras de lo  
 89 que es X. Entonces es un barrio<oo> históricamente de pescadores con lo cual es  
 90 una<aa># son niños del colegio público, ¿no? Una clase <ba#>bueno baja o<oo>/ o

91 pobre ya directamente. Hay una parte que es como si fuese una *favela*[L2], porque en  
92 realidad ha sido rollo invasión, pero no es *favela*[L2] porque son casas de<ee># o sea  
93 de<e>...  
94 [1-¿Son casas de ladrillo?]  
95 [P03]-Casas/ casas ¿¿hechas?? de ladrillo y tal, o sea muy bien. No es el concepto de  
96 *favela*[L2], ¿no?, que# de Río. Pero, o sea, eso son niños del colegio<o>/ del colegio  
97 público y son niños que la verdad muy especiales porque# fíjate que iban al colegio, les  
98 parecía poco lo# las horas que tenían en el colegio entonces iban a esta *Casa da*  
99 *Arte*[L2] que, tú cuando entras tienes una galería, que siempre hay una exposición y  
100 después hay una biblioteca. Y lo de la biblioteca les maravillaba a estos niños, ¿no?  
101 Veían los libros y querían/ querían aprender a leer, querían saber otras lenguas...  
102 [I-Supongo porque en su casa no tendrán un libro...]  
103 [P03]-No.  
104 [I-Sus padres a lo mejor no saben ni leer, ¿no?]  
105 [P03]-<ee> Sí, probablemente. O sea, los que son hijos de pescadores y tal,  
106 probablemente tengan esa# o sea, su/ su vida, o lo que tienen es eso, es: “Bueno, o voy a  
107 ser pescador o<oo>...” Están en el colegio porque están obligados, ¿no? No tienen a lo  
108 mejor un# una perspectiva así de... Entonces, claro, esta *Casa da Arte*, por ejemplo, de  
109 ahí han salido, hoy en día gente que trabaja con música, gracias a los proyectos de  
110 música que había allí. Nosotras trabajábamos con/ con lengua española, pero no<oo>  
111 los verbos y tal, porque <n> nuestra intención tampoco es que hablasen español, sino  
112 que <conoce#>que supiesen leer, que conociesen las palabras básicas y los cursos que  
113 hicimos también tenían una parte cultural. El primer curso que hicimos era  
114 <co#>mezclando clases de lectura, de literatura, de cuentos, hispánicos y españoles con  
115 clases de culinaria. De la culinaria ya de/ de España porque de aquí, de Latinoamérica  
116 no sabíamos nada, ¿no? Digo de cocinar. Pues un día lentejas, ¿? qué significaban las  
117 lentejas, cuándo se comían y hacíamos las lentejas. Mientras íbamos explicando,  
118 hacíamos el puchero y tal, y después nos lo comíamos. Tortilla, croquetas, el gazpacho  
119 no tuvo mucho éxito porque el ajo no/ no les gustó mucho pero, hicimos todas esas  
120 comidas así típicas realmente, que se encuentran. No la paella, sino algo que se  
121 encuentra en las casas españolas de norte a sur.  
122 [I-Bueno en mi casa se come paella también...]  
123 [P03]-No, ya, pero no te lo comes todos los días, quiero decir. <ee> Entonces eran cosas  
124 simples y fue guay porque después los niños hacían esas comidas en sus casas.  
125 [I-¿En serio?]  
126 [P03]-Hasta, hasta hoy en día.  
127 [I-¿Pero eran niños mayorcitos?]  
128 [P03]-No, eran niños/ eran niños, teníamos desde<e> la que menos tenía, creo que  
129 era<aa> cinco, que en realidad esa lo que hacía eran dibujos, ¿no? <ee> Después, de  
130 cinco, ya era ocho, que ya leían y todo en español y<y> el que más tenía era trece.  
131 Tenía trece años. Entonces esto nos gustó mucho, fueron seis meses y tal. ¿Por qué<ee>  
132 me quedé. <ee> Yo siempre fui muy de/ de viajar, me gusta viajar, me gusta irme a  
133 otros países y todo eso. Yo en realidad hubiese seguido viajando por otros lugares, pero  
134 claro en algún momento hay que trabajar. Entonces volvimos a presentar un proyecto en  
135 la universidad federal de allí, esperando a ver si salía o no y tal. De repente me llamaron  
136 para un lectorado en X y allí me fui, a X. Entonces ya se juntó, digamos la posibilidad  
137 de tener un trabajo atractivo aquí en Brasil porque te daban una beca, ¿no? Que te lo

139 daban en euros y tú gastabas en reales. Y<y> y bueno que iba a trabajar en una  
140 universidad, que eso era una posibilidad muy rara en España, para mí, ¿no?, para mi  
141 currículo. Y<y> y además estaba viajando. Dentro de Brasil, pero seguía viajando.  
142 Y<y> con mi novio, entonces digamos que se/ se juntaron varios factores que/ que en  
143 ese momento me pareció la mejor opción. Y ahí seguí.  
144 [I-¿Entonces ahí tú ya fuiste aprendiendo portugués hablando?]  
145 [P03]-Claro yo...  
146 [I-¿O hiciste cursos de portugués?]  
147 [P03]-Yo aprendí portugués en la calle. Hice un curso de portugués, que te lo he puesto  
148 ahí, que era<aa> en el Senaki[D-PRO][SENAC] o en el <Se/>Sebrae, no sé si el  
149 Senaki[D-PRO] o Sebrae, que<ee> lo que tiene# eso fue en X, en# mientras esperaba a  
150 ver si la universidad decía que sí que tal que no, pues dije: “Bueno, pues estos cursos”.  
151 Claro, era portugués no sé qué<ee>, no/ no me acuerdo cual era título entero. Después  
152 me enteré que era portugués en realidad como lengua materna, en realidad era portugués  
153 para<a> concurso.  
154 [I-Para concursos...]  
155 [P03]-Entonces claro, el curso era qué es un sustantivo, qué es un adjetivo, cómo  
156 redactar, y claro para mí. Yo ya sabía lo que era un sustantivo vamos. Pero fue bueno,  
157 ya que lo había pagado, ya lo hice. Fue bueno porque en realidad eran unos cursos que  
158 tú tenías que hacer un montón de lecturas en casa. Que para mí fue muy bueno porque  
159 tuve que leer en portugués., que hasta ese momento, pues no leía. Entonces claro puse el  
160 diccionario, leer, ahí aprendí mucho y además aprendí de lo que es el<|>/ el  
161 lenguaje<e>...  
162 [I-Más formal...]  
163 [P03]-Más formal, claro. Más culto, una diversidad léxica también, porque claro lo que  
164 sabía hasta entonces, lo que hablaba era portuñol y lo que iba aprendiendo era de la  
165 calle/ calle/ calle. Bueno de este barrio de pescadores que te estoy diciendo. Entonces  
166 claro todo lo que sabía era, en fin, que no se podía utilizar en un contexto normal. Y  
167 además tenía dos encuentros con la profesora, dos encuentros semanales, pero eran  
168 encuentros del# el alumno y la profesora. Los otros alumnos y# <eh> tenían otro  
169 encuentro, en otra hora. Entonces, con esta profesora, lo que ella<aa> me dijo: “Bueno  
170 tú ya lo que estás aquí, porque quieres aprender portugués, pues yo te enseño lo que tú  
171 quieras aprender y tal”. Entonces claro yo decía: “Pues a ver, los acentos, la acentuación  
172 no sé qué, o cómo se dice”. Entonces claro era un poco de clases# yo tenía que hacer lo  
173 del curso, por lo menos tomaba la mitad de la clase y el resto de la clase era, pues yo  
174 preguntándole cosas, ¿no?, una clase a la/ a la carta, vamos, <ee> de léxico, en qué#  
175 este contexto qué se dice, qué significa tal cosa, cosas que no me quedaban claras de la  
176 lectura o cosas que había escuchado por ahí y no/ no entendía. También me# ya me  
177 metí a ver <ee> la televisión en/ en portugués. Me tuve que tragar lo que había en la  
178 televisión, para poder...  
179 [I-¿?]  
180 [P03]-Sí, eso era un poco infumable, pero la<a># el telediarlo/ el telediarlo claro, lo que  
181 mejor entendía, entonces pues empecé por ahí. Las recetas de Ana María Braga por la  
182 mañana, pues yo, ¿? las recetas lo apuntaba en el portugués que yo escuchaba, después  
183 comprobaba si/ si lo había escrito bien y tal. Hacía las recetas también. Pero bueno un  
184 poco como# no<o># en ningún momento pensé: “Ah, pues tengo que aprender  
185 portugués, entonces me voy a poner yo”, porque como mi intención era enseñar español  
186 aquí. En realidad el portugués lo hice, ya te digo, porque tenía tiempo libre y dije:

187 “Bueno pues voy a hacerme un curso de algo. Venga, pues de esto”. Entonces, claro,  
 188 ese curso, <a> me sirvió. Pero lo podía haber hecho yo en mi casa, haber hecho lecturas.  
 189 Entonces no era portugués como lengua extranjera. Y hasta en el curso# los otros cursos  
 190 que he hecho, que he puesto en el formulario no son de portugués como lengua  
 191 extranjera.  
 192 [I-¿Y tú ahora te sientes integrada en Brasil?]  
 193 [P03]-<eee>  
 194 [I-¿Te sientes a gusto con la cultura brasileña?]  
 195 [P03]-<mmm> Hay cosas que<e> que sí me gustan y otras que no. Pero vamos de la  
 196 cultura española también. O sea que hay pros y contras. Evidentemente la cultura de  
 197 uno, en la que yo me he criado pues, aunque haya contras y tú te quejes y tal, como  
 198 estás más acostumbrado, ves que esa queja, ¿no?, que tú estás haciendo es para/ para#  
 199 una queja <con#>¿? una crítica constructiva para que vayamos mejor y tal. Y aquí como  
 200 es una cultura extranjera para mí, pues claro la crítica es como: “Esta gente está loca,  
 201 ¿no? ¿Por qué hacen esto y tal?” Entonces no consigues, al final<ll> de las cuentas, no/  
 202 no consigues<s> <> entender o respetar realmente, ¿no?, dentro de# o sea, te quejas  
 203 mucho más, quiero decir. Porque no consigues a lo mejor entenderlo. Pero vamos  
 204 yo<oo>/ yo tengo <proble#>yo los primeros seis meses, que el# mi vivencia los  
 205 primeros seis meses fue contactos, gente y tal, y los/ y los amigos que hice fue en/ en  
 206 esta# a través de esta institución, *Casa da Arte*[L2], y en esta<a># en este# en esta aldea  
 207 vamos, en este barrio de X que es de pescadores. Esos seis meses fueron maravillosos.  
 208 A pesar de que las cosas siempre empezaban tarde, o que la gente no era tan formal  
 209 como uno esperaba o cosas así. A pesar de eso ahí sí me integré bien, y me gustaba, y  
 210 me sentía muy bien, en esos seis meses. Pero claro, como no era un trabajo, no era  
 211 horario, no era tal, no era cual, yo estaba de vacaciones, todo era<a> más relajado y esta  
 212 institución, ahora ya me he dado cuenta, de que en realidad la gente que yo conocía es  
 213 que era gente muy especial. Digo, estos niños por ejemplo, pues no todos los niños son  
 214 así. Estos niños que venían allí es que eran gente que quería aprender, que tenía  
 215 curiosidad. Entonces claro yo pensaba que Brasil era eso y no. Ya una vez que uno entra  
 216 en la universidad, ¿no?, como me/ me pasó a mí, entra en la universidad, y tienes que  
 217 en fin tienes que conocer a gente, necesitas <e> que si el contrato, o/ o que si tienes que  
 218 un memorándum, que tal y ves cómo funciona todo, la burocracia que hay, pues claro  
 219 ahí ya ves la realidad, de la situación. Y<yyy>/ y hombre, me costó, pero bueno yo me  
 220 adapto bien a... ¿?  
 221 [I-¿Y en X cómo fue? ¿Por qué X debe de ser muy diferente del propio X no?]  
 222 [P03]-Sí. Es muy diferente por el clima <eee> la gente, en general, creo es bastante más  
 223 desconfiada de lo que es en el Nordeste. Desconfiada digo así que no/ no te<e># no  
 224 rápidamente te ofrecen “Ah, pues vente a mi casa y...”. Yo qué sé, en el Nordeste es  
 225 como un poco como Andalucía, también a lo mejor por eso yo en el Nordeste me siento  
 226 más... No que la gente, el humor, la risa o la manera que te invitan a su casa y tal. Es un  
 227 poco como Andalucía, una cosa así. Y X, son simpáticos, son tal, pero son reservados.  
 228 O sea, ellos te preguntan, hablamos, “¡ji ji ja”, pero hasta aquí, ¿no? Y mañana a lo  
 229 mejor un poquito más sí veo que tal, ¿no? Y<yy># pero bueno, en X, como trabajé  
 230 muchísimo, la verdad había mucho trabajo, entonces...  
 231 [I-¿Ahí fuiste tú sola porque tu amiga ya se fue no?]  
 232 [P03]-No/ no, mi amiga se fue. A los seis meses mi amiga ya se fue.  
 233 [I-¿Y tú te quedaste? ¿No te fuiste a España más?]

234 [P03]-<eee> Yo me fui porque claro como era turista, tenía que salir. Pedí el/ el  
 235 lectorado y me vine aquí cuando ya<aa> pasó la fecha que podía volver. Y aquí ya  
 236 esperé el resultado del# de esa# de ese lectorado.  
 237 [I-Y ¿cómo es X? ...]  
 238 [P03]-Ya, es una ciudad muy difícil, muy caótica. <eee> Lo# <e> bueno, yo no tengo  
 239 coche, nunca he tenido coche aquí en Brasil con lo cual voy en transporte público y es  
 240 completamente un caos, en/ en X. El calor que hace, porque son treinta y cinco, treinta y  
 241 ocho grados, veinticuatro horas al día, todos los días del año. Después eso, la/ la gente,  
 242 ¿no?, lo de ¿? Las comidas también son diferentes ¿¿y tal?¿?, pero bueno yo# a mí X me  
 243 gustó. O sea, si me hubieses hecho la entrevista en la época de allí, te diría: “¡Huy, qué  
 244 raro es esto y mira qué locos!, no sé qué y tal”. Pero eso eran detalles, eso eran  
 245 pormenores, en realidad el trabajo fue muy bueno. Fue# o sea, yo lo que me llevo de X  
 246 es que, primero que estaba en un lugar muy exótico, o sea, estaba a/ a una hora de hacer  
 247 una incursión en la selva. Entonces eso era algo nuevo para mí, entonces era atractivo.  
 248 Y también que el trabajo en la universidad fue muy productivo para mí porque yo  
 249 aprendí muchísimo con la persona con la que trabajé, con la coordinadora de español  
 250 allí, que es una profesora chilena, hice muy buena amistad con ella. <eee> Y/ y  
 251 entonces yo me sentí integrada porque claro el trabajo con ella era muy fácil. Después  
 252 en otras universidades en las que he esta(d)o no ha sido esa integración, con lo cual, ya  
 253 me he sentido más frustrada dentro del trabajo. Pero en X como el trabajo iba tan bien,  
 254 tan productivo, yo aprendía tanto, hacíamos tantas cosas eso a mí me servía para  
 255 sentirme bien en mi día a día. Y a parte, bueno eso hacíamos/ hacíamos viajes, ¿no?, por  
 256 el río, la selva, no sé qué. Entonces eso también me gustaba. Y<yyy>/ y yo creo que fue  
 257 por eso por lo que me gustó mi vivencia allí. Además X, quieras que no, aunque sea  
 258 muy difícil moverse por allí y salir de allí, porque es muy caro, ¿no?, salir, o sea ir de X  
 259 a otro lugar de Brasil es carísimo. Y está un poco como aislado. Yo escuchaba a los  
 260 otros lectores, iban a más<s>... “¡Ay! el congreso no sé qué, el seminario no sé  
 261 cuántos”. Yo no podía ir porque era un pastón, o sea, yo fui a uno a otro, ¿no?, pero  
 262 no... <eee> Pero bueno allí en X hacíamos muchas cosas, o sea yo con la coordinadora  
 263 de español, con otras instituciones. Y también es un lugar por el que pasan muchos  
 264 extranjeros y yo creo que eso# o sea lo que es# yo vivía en el centro de X. Entonces el  
 265 centro de X es un poco diferente a otros barrios, o por ejemplo, a Brasilia donde no hay  
 266 un centro. Hay muchos extranjeros, pero no hay un centro, con lo cual tú no ves a nadie.  
 267 O X que hay un centro y tal no sé qué pero no hay extranjeros, entonces no/ no ves a  
 268 nadie tampoco así de otros lugares. Tú te vas pa(r)a allí a donde la/ donde la ópera, o  
 269 sea lo del teatro Amazonas, y<yy>/ y rápidamente ¿? a estadounidenses, a gente de/ de  
 270 habla hispana, ¿no?, otros países, españoles que estaban ahí de mochileros que no sé  
 271 qué, entonces eso también era/ era interesante, conocer a gente<e>, o sea hacías  
 272 amistades así, bueno tengo una amiga colombiana que en realidad nos conocimos una  
 273 tarde o sea estuvimos cinco horas juntas y hoy en día seguimos <e> la amistad por/ por  
 274 Internet, ¿no?, por Facebook y tal, y es que nos tratamos, vamos yo la/ la siento como  
 275 una amiga como de España, pero en realidad nos vimos una tarde. Pero fue tan intenso  
 276 eso, porque ella estaba de pasada, de mochilera, que no sé qué. ¿¿Y o?¿?, cuando tú estás  
 277 viajando, estás sola, te encuentras a alguien con quien puedes hablar, la misma lengua y  
 278 tal, pues eso te une mucho también, ¿no? Entonces fue una experiencia muy interesante  
 279 y también como yo sabía que iban a ser tres años y ya está. No iban a ser más eso  
 280 también me relajaba. Porque a lo mejor si me dijiesen bueno pues te vas a quedar, como  
 281 a veces me preguntaban: “¡Ay! ¿Por qué no haces una oposición y ya te quedas aquí

282 para vivir para siempre?”. Ahí[D-AC] yo ya me# el estómago se me cerraba un poco.  
 283 Decía: “Bueno, espérate porque está muy lejos de todo, ¿sabes?”. Entonces la relajación  
 284 era esa, que era: bueno esto es una temporada, ¿no? Y de allí me fui a X porque pedí  
 285 otro lectorado para X.  
 286 [I-Bueno, pues más o menos era eso. La pregunta de si te vas a quedar o no, no te la  
 287 hago porque no lo sabes, ¿no?]  
 288 [P03]- No/ no sé. <eee> O sea yo, si la situación en España, laboral, estuviese bien, yo  
 289 creo, yo creo que me iría. Más que nada porque me apetece estar una temporada allí  
 290 también en España con mi familia, tal. Echo de menos cosas tontas como el Mercadona.  
 291 ¿¿Joer, ir a comprar al Mercadona, normal?? Cosas tontas, ¿sabes? La familia también.  
 292 Sí, sí. Y<yyy>, o sea yo me siento muy bien aquí, ¿eh? A veces la gente me dice: “¡Ay!,  
 293 te quieres ir, ¿por qué? Que no...”. No es que yo tenga un problema con Brasil  
 294 <especificam/>específicamente, sino que<ee>, bueno que no es cien por cien increíble,  
 295 porque cien por cien no es nada en la vida y me apetece estar un poco en España.  
 296 Incluso viajar por otros lugares.  
 297 [I-La pregunta última: ¿para ti fue una opción correcta venir aquí?]  
 298 [P03]-Sí. Bueno yo creo que en el momento sí. Yo cuando leí tu pregunta, pensé:  
 299 “¡Huy!, pues tendría que sopesar millones de cosas”, pero claro en el momento en el  
 300 que yo decidí venirme o quedarme, en realidad en ese momento es que no había otra  
 301 opción, tenía que ser esa, porque yo# me gustaba mucho donde estaba, me gusta mucho  
 302 ir a otros países, conocer otros países. Y además había encontrado una persona  
 303 maravillosa, que no me había pasado antes en mi vida. Entonces para mí en ese  
 304 momento era la opción correcta, la/ la única opción era esa. Habermé queda(d)o en  
 305 España, a lo mejor me había queda(d)o pensando: “¡Ay!, ¿y si me hubiese ido a Brasil y  
 306 tal?, ¿no?”. Entonces yo creo que en ese momento, sí, fue/ fue bueno. Ahora, que ahora  
 307 yo piense otras cosas, bueno. Pero eso es una# no es que yo me esté arrepintiendo, es  
 308 una# claro...  
 309 [I-Bueno pues muchas gracias.]



## TRANSCRIPCIÓN - PARTICIPANTE P04

Duración: 18:53 min

Fecha: 29-4-2013

Localización: 10h00 en su despacho de la Embajada de España en Brasilia.

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 2816 palabras; 227 líneas.

1 [1-Buenos días, ¿me puedes decir tu nombre?]

2 [P04]-X X' X'.

3 [1-Quería que me contaras cómo llegaste a Brasilia...]

4 [P04]-Claro. Bueno pues <ee> yo llegué a Brasilia en el año mil novecientos noventa y

5 nueve. Yo[D-SUJ] trabajaba en España en el Banco de X. Tenía pues veinticinco años,

6 más o <me#><nm>estoy, bah, recordando. Entonces conocí a una chica, brasileña, de

7 Brasilia, <ee> vine yo aquí, a conocer a sus padres, a pasar algún verano, y entonces,

8 <ee> la relación fue consolidándose. <ee> Ella vino a España a estudiar un máster,

9 ella[D-SUJ] es arquitecta, estuvo un año en España, decidimos casarnos y entonces, en

10 uno de los viajes que yo hice, pues surgió la posibilidad de trabajar aquí en la embajada.

11 Me presenté a un concurso en la embajada y lo saqué en el mil novecientos noventa y

12 nueve. Bueno y desde entonces pues estoy aquí, desde el noventa y nueve en Brasilia

13 ¿¿nada?? [muy bajo].

14 [1-Y como fue tu llegada a Brasil, es decir, ¿qué te encontraste? Describeme un poco la

15 ciudad. ¿Qué te sorprendió de esta ciudad por comparación con tu vida anterior?]

16 [P04]-Bueno, al principio me llamó <m> <ee> todo era <ee> al mismo tiempo con

17 este impulso de casar, ¿no?, de alguna forma, ¿no?, <ee> una vida nueva totalmente

18 diferente. Lo que me llamó la atención de Brasilia, lo que no me gustó, pues bueno,

19 pues la ciudad <ee> que hay que estar siempre con el coche, que se puede pasear poco,

20 la *seca*[L2], <ee> la cultura brasileña parecida, es una# un temperamento parecido

21 pero bueno <mmn> no es/ no es igual, pues nada, pues mucha *sauidades*[L2] de España,

22 de la forma del ser español y *de#*, pues de pasear, de estas/ de estas cosas.

23 [1-Y en cuanto a la ciudad, físicamente hablando, entonces lo que más te sorprendía

24 ¿qué es? ... ¿Tú dónde vivías antes de...?]

25 [P04]-Yo vivía en Valencia.

26 [1-Entonces por comparación con Valencia, ¿qué...?]

27 [P04]-Bueno pues Valencia es una ciudad con un sistema de transportes muy bueno,

28 <ee> en la que se puede pasear, en la que <ee> quieres comprar tabaco, bajas y lo

29 compras, en la que se puede pasear/ pasear al perro, en la que puedes salir a las doce de la

30 noche, en la que no hay problema. Brasilia es muy diferente en ese sentido. Hay muy

31 poco<oo>#... No puedes pasear o es muy difícil pasear. No debes bajar por la noche, o

32 no es muy recomendable. No es bueno estar solo. Bueno pues unas situaciones de

33 inseguridad, <> <ee> una forma de vivir bastante diferente, ¿eh? En <Va/>en

34 Valencia claro, no ahora. Pero cuando era más pequeño pues se podía abrir la puerta

35 tranquilamente, ¿no? Se podía dejar la puerta abierta. Aquí esto es impensable <ee>

36 Bueno eso es un poco la...]

37 [1-¿Cómo era tu casa aquí? ¿Era muy diferente de las casas que habías tenido en

38 España?]

39 [P04]-En España siempre viví en apartamento[D-ES], bueno en la ciudad. Aquí he

40 vivido en muchos sitios. Aquí he vivido en apartamento[D-ES] pero siempre# <ee>

41 también he vivido en casa, con jardín, con piscina, ¿eh? <ee> Pero siempre con la

42 sensación aquí de estar lejos, ¿no?, de todo, ¿no? Aunque vivas en un apartamento[D-

43 ES], siempre tienes la sensación de que quieres irte a comprar<ir> aceite. Bueno pues

44 tienes que coger probablemente el coche, o si quieres andar, vas a andar bastante, y en

45 el sol ¿no? Bueno, eso es#... Valencia en ese sentido es mucho más fácil, ¿no? Bajas y

46 probablemente en el mismo edificio tengas el supermercado o/ o en la manzana de al

47 lado.

48 [1-Me hablabas de inseguridad. ¿Has tenido algún episodio de peligro de vida, aquí en

49 Brasil?]

50 [P04]-No, no he tenido. He <te#><ee>. Una situación que tuve fue#... Una vez me

51 llamaron por teléfono, me llamaron por teléfono <ee><e> con una voz/ <ee><e>

52 con una voz muy preocupada, me dijeron: "Soy el sargento de la policía del# de los

53 bomberos y ha habido aquí un accidente"...]

54 [1-¿Todo esto en portugués?]

55 [P04]-En portugués. "¿Cuál es su<uuu>/, cuál es su#, la matrícula de su coche? ¿Cuál es

56 el coche[sic] de la matrícula de su mujer? Porque aquí ha habido muertos". Bueno,

57 <ee> entonces bueno pues por la presión o con el susto ese pues inmediatamente...]

58 [1-¿Porque tu mujer no estaba en casa?]

59 [P04]-Claro. No, yo estaba aquí en el trabajo. Y entonces pues das la matrícula y te

60 dicen: "Si/ sí, efectivamente, ha habido un problema, por favor, denos su número de

61 móvil y le llamaremos enseguida". Claro, una preocupación muy grande. Le di el

62 número de móvil. Me llaman al número de móvil y en ese momento me dicen: "Dos

63 cosas tengo que decirle. Una cosa, a su mujer no le ha pasado nada, no ha tenido un

64 accidente, pero la segunda es que la tenemos aquí retenida, ahora, y<y> si usted no ha#

65 sigue las instrucciones que yo le voy a dar, pues entonces, pues ocurrirá algún

66 problema, alguna desgracia". Bueno, pues imagínate la situación. <ee> Lo que

67 ocurre#, lo bueno que nosotros estábamos aquí, en la embajada, y en la embajada no es

68 como en una casa, sino que tienes varias líneas de teléfono. Una amiga mía estaba

69 preocupada porque había visto ya el<I> tenor de la conversación. Entonces me llamó y

70 me dijo: "¿Quieres que llame a tu mujer? ¿Quieres que llame a tu mujer?". Le[D-I]

71 llamó por teléfono a mi mujer y mi mujer perfectamente, con las niñas, estupidamente.

72 Bueno pues entonces, "Pues oiga, no/ no, le cuelgo ¿no?". Y con el tiempo, pues me

73 doy cuenta de que<ee#> luego me dijeron, la policía, o no sé quién, que era un golpe[D-

74 ES], que/ que hacía la gente, que incluso lo hacían muchas veces desde la cárcel y que

75 estaba#, que tenía cierta<aa#>, que había cierta costumbre de hacer ese golpe[D-ES] en

76 Brasilia.

77 [1-Sí, ahora ya es famoso. Pero en la época no. No sé cuándo te pasó...]

78 [P04]-Hace unos años y en el momento te pegas un susto qué dices bueno, tremendo.

79 [1-A mí me lo intentaron hacer con mi hijo, pero mi hijo habla español.]

80 [P04]-Claro/ claro, pero sí/ si ellos aciertan dos datos, tres datos y tal. Bueno ya se

81 embalan y/ <> y te asustan.

82 [1-Además ... identificarse con un accidente de tráfico. Esa no la había oído.]

83 [P04]-Tremendo.

84 [1-¿Tu mujer es brasileña?]

85 [P04]-Sí.

86 [1-... ¿cómo os comunicáis? ¿Siempre en portugués, en español, en las dos lenguas?]

87 [P04]-Bueno, nos conocimos en español#. Mi mujer y yo nos conocimos en español.

88 Entonces, yo creo que ese es el <idi#>no sé, la relación entre dos personas. Pero nos

89 comunicamos en español porque nos conocimos en español. <ee> Entonces siempre

90 hablamos español en casa, siempre, yo con mi mujer siempre hablo español. <ee> Mi

91 mujer, con mis hijas, yo[D-SUJ] tengo cuatro hijas, <eee> habla siempre portugués. Yo  
92 lo interpreto, pues, porque es el idioma materno, ella habla portugués. Mis hijas se  
93 dirigen a mí en portugués, normalmente, ¿no? Se dirigen en portugués porque no saben  
94 otra cosa. Y muchas veces también en español, una mezcla/ una mezcla. Y yo les hablo,  
95 pues en español normalmente, con alguna cosa de portugués. Entonces, constantemente,  
96 en casa, utilizamos los dos idiomas. Español y portugués. Constantemente. Y las niñas  
97 siempre hacen un esfuerzo, ¿no? Saben que se dirigen a su madre totalmente en  
98 portugués y que si hablan conmigo <mmm> español portugués y yo muchas veces les  
99 digo: “No te entiendo”, o <oo> o “Repítelo”, o muchas veces estoy cansado  
100 directamente y les respondo en portugués. Pero normalmente siempre mantengo <eee>  
101 hablar español en casa.  
102 [I-¿Para ti eso es importante? O digamos que te da igual o...]  
103 [P04]-No/ no, sí que es importante, sí que es importante. Para mí es importante sí,  
104 mantener el español. Sí/ sí. Y para ellas también, claro, es una identidad, claro.  
105 [I-¿Tú tienes mucha relación con España o poca? Digo a nivel de familiares, amigos o  
106 culturalmente...]  
107 [P04]-Tengo/ tengo. Amigos ya <a> <pe#>están muy perdidos, después de tantos años,  
108 se pierden mucho. Pero claro, familia tengo en España y mis padres, mis hermanos.  
109 Tengo bastante relación con España y <yy> bueno, con frecuencia, pues cada dos días  
110 hablo con mis padres o con mis hermanos, y <yyy> <mm> bueno y aquí también en el  
111 trabajo, ¿no?, trabajar en la embajada de España también hace que todos los días hable  
112 español. No me olvido del español ningún día. O sea, no/ no, yo no me#, claro estás  
113 inmerso en la cultura brasileña, pero bueno, estoy en el sitio tal vez que mejor se podría  
114 mantener la cultura española, ¿no? Mi jefe es español, mi compañera de trabajo ahora  
115 ha ido a España, le he pedido que me traiga una cosa, ¿entiendes? Entonces en ese  
116 sentido. Leo los periódicos españoles, tengo que ofrecer información a empresas  
117 españolas. En ese sentido mantengo, claro, mucho contacto.  
118 [I-Y eso para ti, ¿tú crees que va a ser siempre así? ¿Consideras algo importante seguir  
119 manteniendo con tus hijas...? ¿Qué edad tienen tus hijas? ¿Son pequeñas?]  
120 [P04]-Mis hijas tienen diez, ocho, seis y cuatro/ diez, ocho, seis y cuatro. Bueno, yo  
121 creo que sí, que se mantiene. Lo que pasa es que poco a poco, lo que yo[D-SUJ] estoy  
122 viendo, poco a poco es# disminuye, poco a poco disminuye. Al principio, pues teníamos  
123 más facilidad de viajar a España, cada año. Ahora ya es un poco más difícil, con tantas  
124 niñas, ya es cada año y medio, cada dos años. Y poco a <me#>poco a poco, pues <.> el  
125 brasileño se impone, porque estás en Brasil, ¿no? Pero bueno sí, pero# ellas mantienen  
126 una identidad, mis hijas, en mi casa se mantiene una identidad. Española. Entre  
127 comidas. Una mezcla, ¿no? Pero se mantiene una identidad, sí.  
128 [I-Con respecto a la educación, ¿... aquí no has estudiado?]  
129 [P04]-He estudiado(d) algo de portugués aquí, sí.  
130 [I-... ¿Antes de venir no habías estudiado nada de portugués?]  
131 [P04]-No/ no, nada, aquí nada. Antes nada. Aquí estudié, bueno pues por/ por intentar  
132 hablar un poquito mejor estudié en la Unb, en algún cursillo que tienen para extranjeros.  
133 Estuve un par de meses, me <re#>creo que ¿¿fueran?? Era pequeño el curso, cortito. Y  
134 nada, estudié alguna cosita, pero poco.  
135 [I-¿Y cómo es tu portugués ahora?]  
136 [P04]-Mi portugués, yo creo que es malo/ malo. Bastante malo. Pero bueno, me  
137 defiendo/ me defiendo, claro, porque ya estoy tanto tiempo viviendo aquí. Pero nunca  
138 hice un esfuerzo grande por aprender el portugués.

139 [I-¿Y eso por qué?]  
140 [P04]-Bueno, porque es muy parecido, ¿no? Y como es muy parecido, te dejas# te  
141 <entien#>te haces entender muy fácilmente, ¿no? También yo creo que por dificultades.  
142 No soy bueno de idiomas y <yy># pero bueno yo leí algunas cosas portugués[sic] <ee>  
143 yo leí/ leí a Machado de Assis, leí algunas cosas, sí. O sea, tuve un cierto interés, pero  
144 no por la gramática, ni nada de esto, sino por la cultura brasileña. Entonces mi  
145 portugués yo creo que es malo. Malo, pero bueno, me defiendo.  
146 [I-¿Entonces eso te impide, digamos, identificarte con la cultura brasileña en general?]  
147 [P04]-No/ no, yo me identifico. Lo que pasa es que yo[D-SUJ] siempre paso como  
148 extranjero. Yo[D-SUJ] siempre#... Yo[D-SUJ] creo que les[D-I] pasa a todo el mundo.  
149 De alguna forma, cuando vienes a Brasil, no# <eee> es muy difícil mezclarte, acabar  
150 siendo un brasileño/. Es difícil, no es tan fácil acabar siendo un brasileño.  
151 [I-¿Tú crees que eso es más difícil aquí que en otros sitios? ¿Has vivido en otros sitios  
152 aparte de Brasil?]  
153 [P04]-No<oo>/ no/ no<oo>/ no. Yo no creo que sea más difícil. Creo que es más fácil  
154 tal vez en Brasil. Lo que pasa es que/ que/ que elimines totalmente tu identidad y que/  
155 <eee> <.> que hables como un brasileño/, pues es difícil, que hables como un  
156 brasileño. Pero al mismo tiempo tampoco eres totalmente español porque <eee> ya eres  
157 mitad brasileño, después de doce años, ya tienes una identidad muy brasileña. Entonces  
158 estás en medio de los dos sitios. <eee> Y así es un poco como me encuentro. Muchas  
159 veces cuando vuelvo a España, aquello ya no es exactamente lo mío, ya no es mi  
160 identidad, ¿no? Ya tengo un mucho brasileño. Pero tampoco me identifico totalmente  
161 aquí, ¿entiendes? Pues esa es la situación. <eee> Y en relación con el idioma pues yo lo  
162 que compruebo es que soy un extranjero viviendo en Brasil. Con muchas cosas  
163 brasileñas, yo podría tener la nacionalidad brasileña, tengo <mmm> hijas brasileñas.  
164 [I-O sea, ¿tú podrías tener la nacionalidad? Claro porque no eres diplomático.]  
165 [P04]-Claro. Tengo hijas brasileñas, tengo<oo> esposa brasileña, muchos amigos  
166 brasileños. Pero <mmm> es como el que es cojo, el que es cojo, es cojo, y el que es  
167 extranjero, es extranjero. [risas] Y tienes una/ una# <.> pues tienes un idioma diferente,  
168 tienes un acento diferente y unas costumbres diferentes. Así es un poco como lo vivo  
169 yo. No me siento para nada desplazado, ni ninguna cosa mal.  
170 [I-Ah no, es como me has puesto esa metáfora de ser cojo.]  
171 [P04]-No, no. Puede ser como ser cojo o como puede ser alto. ¿Sabes? <eee> Bueno,  
172 pues es[sic] las características.  
173 [I-... ¿Cómo ves tu futuro? ¿Te gustaría quedarte en Brasil?]  
174 [P04]-Yo creo# bueno, sí, algunas veces hemos planteado(d) volver a España, la  
175 posibilidad de volver a España. Pero bueno <mm> lo que<e># lo hemos visto siempre  
176 para la familia. ¿Qué es lo mejor para la familia? Pues tal vez... Las últimas veces que  
177 nos lo hemos planteado, hace tres o cuatro años, cuando ha habido alguna oportunidad  
178 de trabajo en España, hemos visto que lo mejor para la familia era vivir en/ <.> en  
179 Brasil. Ahora, yo pensaría que lo mejor es vivir en España, pero ahora la situación en  
180 España está tan difícil, que ahora es muy difícil encontrar trabajo. Pienso, pues  
181 conforme van creciendo las niñas tal vez sería mejor estar en España, pero, ahora está  
182 tan difícil. Pero bueno, bien, estoy contento, estamos bien, y si fuera necesario ir a  
183 España, pues iríamos. Solo que ahora está muy difícil, el trabajo.  
184 [I-¿Por qué, porque consideras que según crezcan las niñas será mejor irse a España?]

- [P04]-Pues porque/ <mm> porque es una ciudad# <bah>, porque <Ba#> España es más seguro, ¿eh? Porque los estudios, en principio, son mejores, <eee> <mmm> porque es un país mejor, ¿? Brasil es un país en vías de desarrollo, ¿eh? Pues por esas razones.
- [I-... ¿usted se siente bilingüe y bicultural? ¿Tú dirías que sí?]
- [P04]-Sí/ Sí/, sí/ sí.
- [I-Pero sin embargo, ¿tú te identificas más con la cultura española?]
- [P04]-Claro/ claro/ claro. Sí/, sí/ sí. <.> Pero yo soy valenciano también. Y yo[D-SUJ] digo que soy bilingüe, pero<oo> me identifico más con la cultura española que con la valenciana ¿entiendes? <mm> Pero bueno.
- [I-¿Pero tú aprendiste a hablar en castellano o...?]
- [P04]-Yo aprendí a hablar en castellano, pero sé valenciano también.
- [I-¿El valenciano lo aprendiste en casa, más adelante en la escuela?]
- [P04]-En la escuela y luego también los abuelos y todo esto, valenciano. Pero siempre hay una# vamos normalmente# vamos por lo menos la experiencia que yo he tenido, siempre hay una cosa que es un poco más, ¿no? Una/ una <pre#>una<a>/ una<a>...
- [I-¿Predominancia digamos?]
- [P04]-Predominancia. Incluso en mis hijas, que pueden ser bilingües perfectamente. Son más brasileñas. ¿Por qué? Porque es que todo el día están hablando el portugués en <cas#>en/ en el colegio, en la televisión, ¿eh?
- [I-... si hubiera un colegio español aquí como hay el del Cervantes en São Paulo, ¿lo conocerás? ... ¿Tú llevarías a tus hijas a un colegio...?]
- [P04]-Sí, claro, claro <uhum>, sí.
- [I-... entonces tú ya antes de venir a Brasil, ¿tú ya te sentías bilingüe, español, castellano, valenciano?]
- [P04]-Sí, sí, yo siempre conviví con la cultura de Valencia, sí.
- [I-¿Y eso, al sumarse una tercera lengua ... qué te ha parecido? ¿Has sentido que la cosa se complicaba demasiado?]
- [P04]-No/ no, para nada. No<o> <.> Bueno, yo te he dicho lo de bilingüe... <mmm> Yo[D-SUJ] he convivido con dos lenguas, con <va#>con español y con valenciano, pero siempre utilizaba el español. El valenciano era un segundo idioma, utilizado en determinadas situaciones. Con mis abuelos. Pero no era<aa>... ¿eh? <eee> Y bueno, y cuando llegó el portugués, pues tampoco ningún problema especial. <.> No lo sé.
- [risas]
- [I-Para ir acabando, ... ¿las dos o tres cosas que te gustan más de Brasil y las dos o tres cosas que te gustan menos, de Brasil?]
- [P04]-Las dos o tres cosas que me gustan más...
- [I-O si es una, me da igual. O si son cinco también.]
- [P04]-Pues el temperamento, yo creo, temperamento alegre <eee> brasileño, <eee> las bellezas naturales, las playas, ¿eh? <.> Yo creo que eso básicamente. Y las que menos/ <.> las que menos<s>, <.> pues la situación un poco de inseguridad y de vías de desarrollo ¿no? De que no acaba de despuntar, yo creo que sería/ sería un poco eso. La dificultad para/ para que las cosas funcionen, eso. Creo que sería esto.
- [I-Pues lo dejamos por aquí.]

## TRANSCRIPCIÓN - PARTICIPANTE P05

Duración: 25:13 min Fecha: 29-4-2013

Localización: 11h35 en su despacho de la Embajada de España en Brasilia.

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 4090 palabras; 311 líneas.

1 [-] Buenos días, ¿me puedes decir tu nombre?]  
2 [P05]-Sí, X X'.  
3 [-] Yo quería que me contaras un poco como fue tu llegada a Brasil. Cuándo más o  
4 menos llegaste y por qué.  
5 [P05]-Fue en abril de dos mil dos y fue por motivo de trabajo. Para venir a trabajar aquí  
6 en la embajada.  
7 [-] ¿Y cómo fue? ... ¿tú querías venir para Brasil por algún otro motivo o simplemente  
8 por el trabajo?]  
9 [P05]-No, surgió el trabajo, pero el motivo de presentarme a la plaza que surgió y tal,  
10 fue porque#, bueno, en parte de[D-I] que yo había hecho una beca de estas, en  
11 colaboración con ICEX, pero de hecho era de/ de la Generalitat de Cataluña, <a> en X,  
12 donde de ese año de experiencia, pues me metió en este mundo de <mm> oficinas  
13 comerciales y tal. Y luego pues me casé con un brasileño, entonces también pues ya  
14 buscamos un poco la idea de volver y surgió la plaza. Me presenté a las pruebas, la  
15 entrevista y to(d)a la historia y aquí andamos.  
16 [-] ¿Tú eres catalana entonces?]  
17 [P05]-Aham.  
18 [-] ¿De dónde eres?]  
19 [P05]-De X. Bueno de X mi familia, pero bueno [risas] X.  
20 [-] Y entonces, ¿tu lengua materna era catalán?]  
21 [P05]-<ee> Mi madre es de Galicia, con lo cual hablábamos en casa español,  
22 castellano. <jam> Bueno pero siempre con sus <de#> <ee> es que en Cataluña acabas  
23 hablando un poco catalán también pero bueno. Porque se te meten las palabras. Igual  
24 que aquí acabamos hablando portugués, bueno, pues es básicamente usual.  
25 [-] Entonces tú en España conociste a tu marido que es brasileño...]  
26 [P05]-Nos conocimos por trabajo. La empresa de él en X pues era# <ee> trabajaba en  
27 colaboración# cliente, <aa> o distribuidor de la empresa que trabajaba yo en Barcelona.  
28 Entonces pues, de ahí surgió [risas].  
29 [-] Pero vamos, ¿os conocisteis en español o portugués?]  
30 [P05]-Nos conocimos en portugués.  
31 [-] ¿Tú ya hablabas portugués?]  
32 [P05]-Sí, sí, porque había estado ese año en X. Entonces <aa> pues bueno <aa> con el  
33 tiempo<oo>, pues íbamos hablando siempre portugués. Ahí cuando él decidió <e>  
34 venirse para# porque es# <mmm> vivimos en Barcelona un tiempo, luego nos casamos,  
35 estuvimos otro# más tiempo en Barcelona hasta decidir venir. <Enton#> y él vivió allí  
36 en Barcelona y todo. <aa> Entonces <mmm> cuando nos encontramos en Londres para  
37 que él ya viniera para Barcelona, él venía X Londres y yo fui para Londres así que  
38 ¿hicimos?? unas mini vacaciones, <aaa> él dijo un/ un día “Vamos a hablar sólo  
39 español, porque claro yo me voy a España y tengo que practicar”. Y a mí me costó  
40 hacer ese <mmm> <e/>esfuerzo porque yo<o># además en Cataluña que es un sitio  
41 bilingüe, <aa> cuando pones cara a una persona, le pones idioma. Entonces yo cuando  
42 estoy a lo mejor en un grupo de gente y uno habla catalán y el otro castellano, según la

43 cara, yo voy cambiando de idioma, pero esto lo hacemos mucho allí. O sea estás en  
44 medio de una conversación, el que no está acostumbrado a eso dice “Pero está  
45 cambiando de idioma en la misma frase tres veces”. Bueno, entonces yo a X lo había  
46 conocido en portugués, entonces su cara para mí portugués. Y claro hacer el cambio  
47 eso me costó. Pero él, muy rígido, al final lo conseguí y ahora sólo hablo español con  
48 él. Con los niños a veces hablo portugués y tal, que tengo dos hijos con él, <aaa>  
49 <pue#> y en cambio con él siempre en <port#> es que lo miro y es español. Entonces  
50 hablamos español.  
51 [-] ¿Y con tus hijos entonces, no está clara la...?]  
52 [P05]-No, no está nada clara porque empecé...  
53 [-] ¿Son pequeños?]  
54 [P05]-Son pequeños, sí, seis y ocho. <ee> Empecé con el mayor hablando sólo español  
55 como en casa, siempre, siempre era español. Lo que pasa es que claro venía la abuela  
56 brasileña y ahí yo intentaba cambiar, o la chica que está en casa trabajando. <aa> Luego  
57 los amigos, ahí[D-AC] acabas siempre hablando#... y luego él tenía un problemita al  
58 principio de *pronúncia*[L2], entonces lo llevamos a la<aa> logopeda, ¿no? que se dice,  
59 aquí le llaman fonaudióloga y<yy>/ <mm> y ella comentó “No, pues para reforzarle la  
60 pronunciación en portugués y tal, háblale un tiempo sólo portugués”. Y ahí[D-AC] ya  
61 me acostumbré a hablarle en portugués y luego, ahora me esfuerzo a hablarle en/ en  
62 castellano, pero yo hago los deberes con él. Entonces cuando hago los deberes pues  
63 hablo portugués. [risas] En fin, <ee> y con la niña hablo más castellano, además ella se  
64 interesa y le gusta, entonces...  
65 [-] ¿Ella es más pequeña?]  
66 [P05]-Ella[D-SUJ] tiene seis años. <aham> Pero es un batiburrillo en mi casa.  
67 [-] ... ¿Le das importancia a que hablen una lengua u otra? ¿O te da igual?]  
68 [P05]-No, a mí me gustaría que fueran bilingües, trilingües, cuatrilingües, todo lo que  
69 puedan. Yo creo que el cerebro, todo lo que dé.  
70 [-] ... aquí no van ... claro, no hay colegio español...]  
71 [P05]-No<o>, entonces van a un colegio, a pesar de que la fundadora es española, este  
72 X, pero<o> es portugués, hablan portugués, todo.  
73 [-] Entonces, ¿tú llegaste por primera vez a Brasil a X?]  
74 [P05]-Sí, pero fue un año. Fue un año de beca, como# tengo unos becarios aquí igual.  
75 <e> En mi caso yo llegaba en marzo# llegué en marzo del noventa y seis, y me fui en  
76 marzo del noventa y siete. O sea, fue un año <aaa> Antes de esa beca, había hecho  
77 portugués, conversación con un chico de Oporto, que estaba en un Erasmus en  
78 Barcelona. Pues yo cuando llegué a X hablaba un portugués de Portugal [risas] Bueno.  
79 Pero luego ya cogí# <mmm> Y después fui manteniendo contacto con gentes...  
80 [-] ¿Tú estudiaste portugués para venir a Brasil?]  
81 [P05]-Sí<e>/, sí/ sí, y luego en# <aa> <ee> con la gente que yo continué manteniendo  
82 <trab#><ee> contacto. Y luego en el trabajo, mi# la empresa \*[D-I] que yo trabajaba  
83 tenía relaciones tanto con Portugal, como con Brasil, entonces#, que de ahí surgió mi  
84 conocimiento de mi actual <ma#> de mi marido, vamos. Entonces, pues...  
85 [-] ¿Y cómo fue la llegada a Brasil...? Describeme... ¿qué tipo de ciudad te encontraste?  
86 ¿Qué contrastes te llamaron la atención?]  
87 [P05]-Bueno, la<aa> la primera ciudad que conocí de aquí fue X y <bu#> monstruo de  
88 ciudad y, en fin, con todos los problemas de inseguridad y tal,  
89 transporte público, tal. Pero bueno aún es una ciudad en la que puedes andar, una ciudad  
90 normal, grande, pero una ciudad normal. <aa> Y Brasilia es una ciudad que[D-I] el

191 modelo no me gusta nada. Yo soy de callejear, de andar de# a mí Madrid ya se me  
 192 queda muy grande, Barcelona, bueno. Barcelona está bien. ¿? Madrid me encanta pero,  
 193 o sea, yo# me gustan las ciudades tamaño humano. Yo creo que Madrid llega a tamaño  
 194 humano. París, Londres también, son grandes pero/ pero Brasilia, por ejemplo, estas  
 195 <aaa> amplitudes de espacios, que no consigues andar porque el sol es muy fuerte,  
 196 porque no hay sombras, porque no hay donde poner los pies, porque te encharcas en  
 197 época de lluvia, o te llenas de polvo en época de *seca*[L2]. Vamos, Brasilia, si es#, si  
 198 hay que hablar de la ciudad, no me gusta.  
 199 [I-¿] Yo quiero que me describas eso, ¿cómo fue tu llegada? Las primeras casas dónde  
 200 viviste aquí.]  
 201 [P05]-No, mi llegada fue <> un rollo fue. No, el piso estaba bien. Fuimos# <ae> X  
 202 enseguida encontró un piso en la *Asa Norte*[L2], que nos pusimos de alquiler al  
 203 principio. Y el piso estaba superbién, grande <aaa> en una como le llaman aquí  
 204 *quadra*[L2], ¿no?, la trescientos ocho norte, muy bien, <mmm> relativamente cómodo  
 205 andar <ee> dentro de la *quadra*[L2], ahora no intentes decir, va, quiero ir a buscar tal  
 206 cosa que aquí no lo encuentro. Ya tienes que buscar un coche, no sé qué. Yo no  
 207 conduzco, tengo carnet de conducir pero no/ no conduzco, no...  
 208 [I-¿] No te gusta?]  
 209 [P05]-No me gusta y cuando lo he intenta(d)lo me he agobiado y digo basta [risas].  
 210 [I-¿] Pero has tenido algún accidente o algo?]  
 211 [P05]-No/ no, pero es una cosa que no<o># a la que intentas ves que la gente va medio  
 212 loca aquí. Hay agujeros, <ee> los autobuses. Mira y como mi marido trabaja en  
 213 educación aquí <aaa> pues vamos y venimos juntos. Entonces# porque luego, <aa> en  
 214 abril surgió, o sea, yo me presenté a la plaza, que salió en noviembre, tal, todo el  
 215 procedimiento. Yo llegué en abril, pero luego salió una plaza casualmente aquí, aquellas  
 216 cosas del destino, en la consejería de educación y él se presentó y empezó en diciembre.  
 217 Entonces# y ahí[D-AC] venimos juntos y él conduce, a él le gusta conducir. El es de  
 218 origen# es x, de X, entonces está acostumbrado a coger coche. Entonces eso. Y para mí  
 219 ese problema de no conducir, pa(r)a mí es un hándicap, el/ el tipo de ciudad que  
 220 requiere coche. Entonces, Brasilia y yo... Además, el mar muy lejos, no/ no [risas].  
 221 Brasilia y yo somos <> antagónicas.  
 222 [I-¿] Tu pueblo allí en España tiene playa?]  
 223 [P05]-Sí, sí. Bueno yo viví mi infancia y todo en X. Entonces, <ee> en Girona. Y  
 224 ¿¿en#?? tienes playa, Costa Brava, todo yo <s> era un<n> pingüino todo el día en el  
 225 agua ¿?]  
 226 [I-Además, una de las zonas más bonitas de playa, para mi gusto.]  
 227 [P05]-Sí/ sí/ sí. A mí, me encanta. Sí/ sí. Y luego, pues bueno, a <ra#>después de la# a  
 228 raíz de irme a la facultad y ya me monté la vida en Barcelona. Y<yy> <mm> no es  
 229 aquella *playa* pero es una ciudad con playa, y es una ciudad con mar. Y<y> además yo  
 230 me iba casi todos los fines de semana a X. Entonces...  
 231 [I-... Está muy cerca, ¿no?]  
 232 [P05]-Sí<i> bueno <aa> yo cogía el transporte público. Me iba en tren hasta Blanes, y  
 233 luego un autobús hasta X, pero bueno. Pero bien, un paseo. Además el tren va por la  
 234 costa, va haciendo la playa, eso es un gusto. Con muisquita, leyendo, bueno... una  
 235 gozada.  
 236 [I-¿] Tú sufrirás mucho aquí... en la parte... en esta época que está empezando ahora.]  
 237 [P05]-En la parte de<ee>... Sí, exactamente, sí, en la época de *seca*[L2], fatal. [risas]  
 238 En<n> lo que es septiembre, antes de empezar, que además hay muchas <aaa> que le

139 llaman aquí *queimadas*[L2] ¿no? Hay muchas# <a> muchos incendios. Se llena de<ee>  
 140 humo, de<ee> ceniza. Lo paso fatal. Acabo con todo, dolor de cabeza, <ahhh> deseando  
 141 que llueva. La primera lluvia sólo me falta salir a la calle en plan indio [risas].  
 142 [I-... ¿Has tenido algún problema, grave, de seguridad aquí?]  
 143 [P05]-<mmm> Gracias a Dios, no/ no/ no he tenido. Pero sé de<ee> problemas que han  
 144 pasado con gente, y luego una ve las noticias, y claro, <aa> se queda intranquilo con las  
 145 cosas que pasan. Sí/ sí.  
 146 [I-¿] Alguna vez te has encontrado algún problema? ¿En España tampoco?]  
 147 [P05]-No, bueno <ee>, digo en Brasilia, yo en Brasil, cuando estuve con la beca,  
 148 viajamos a Natal con una amiga <a> para conocer el Nordeste. Hicimos Maceió, Natal y  
 149 Fortaleza. Y justo en Natal, a mediodía nos asaltaron unos niños que nos pusieron  
 150 pistola, y bueno. Sí/ sí/ sí. <ee> Y entonces, bueno, eso sí que fue medio un trauma,  
 151 ¿eh? <eeh> Porque claro no te lo<o> no te lo esperas y<yy> <e> vas por la<aa># <e>  
 152 por el paseo marítimo, paseando <aaa> a las doce del mediodía, un montón de gente.  
 153 [I-¿] A las doce del mediodía?]  
 154 [P05]-Sí, un montón de gente ambulante, vendiéndote fruta, no sé qué. Y claro, lo que  
 155 tú estabas acostumbrada era a sonreír y decir “*Não, obrigada*”, ¿no? Y cuando se te  
 156 acercan, me tiran del bolso y yo estiro también. Y ahí[D-AC] me ponen la pistola ¿una  
 157 niña, y va y mi?? X, mi amiga, dice “Oye que llevan una pistola, no sé qué”. Y eran  
 158 niños, ¿eh? Eran tres niños. Y yo ya me quedé así ya se llevaron todo. Pero claro, es lo  
 159 típico que dices, bueno porque me puse# pero vamos sí yo reaccioné, o sea que entonces  
 160 me pudieron haber pegado un tiro fácilmente si hubieron sido ¿? Entonces luego nos  
 161 fuimos a la policía, tal. Y nos dijeron que, el día anterior, habían asaltado, le habían  
 162 pegado un tiro a un alemán. Vamos, iba él y la mujer, y él reaccionó y no se sabe si eran  
 163 los mismos pero que él había recibido. Con lo cual. Mejor no...  
 164 [I-¿] Tuviste suerte, eh?]  
 165 [P05]-Sí/ <eh> sí, el alemán no lo# no#, estaba herido, o sea, no#, gracias a Dios no se  
 166 había muerto, pero [risas] pero el policía nos dijo que nunca, nunca se puede reaccionar,  
 167 que es lo que yo siempre pensé. Nunca se puede reaccionar. En el momento no lo  
 168 piensas. Te tiran del bolso y tú tiras. Es/ es un acto reflejo. Luego, cuando mi amiga  
 169 dice: “Que lleva una pistola”, yo dije: “Vale”, [risas] pero<o>... tela. Y nos quedamos  
 170 traumatizadísima las dos. Suerte que al día siguiente ya nos íbamos de Natal para  
 171 Fortaleza. Y bueno, en Fortaleza, pues estuvimos en un hotel que estaba muy bien, y  
 172 bueno. Delante de la playa. No nos quisimos mover, sólo hicimos una excursión porque  
 173 ya..., diciendo: “Se acaba esto y nos volvemos”. Nos volvimos a X ¿no? que no es que  
 174 fuera tan seguro, pero...  
 175 [I-¿] En X nunca tuviste un problema?]  
 176 [P05]-No, yo particularmente, no. Sé de becarios que estaban conmigo, que sí. Hubo  
 177 uno que se encontró... Fue a una escuela de samba y escuchó unos#, creía que eran  
 178 como fuegos <pin> <pin>, así como *foguetes*[L2], y de repente un tío encharcado de  
 179 sangre, y todo el mundo corriendo y tal. Y él se quedó así, no se dio cuenta de# o sea, él  
 180 escuchó los ruidos, no está acostumbrado a ese tipo de ruidos. Y vio a la gente irse. Y él  
 181 se quedó medio que inmóvil, ¿no? Porque no estás con eso en la cabeza pensando, ¿? un  
 182 tiroteo. Y de repente cuando <> se dio cuenta tenía un tío# y ahí[D-AC] se tiró al suelo  
 183 él también. Fue todo muy rápido, pero él dice que es que <> jamás se imaginaba que#...  
 184 Y luego en la/ en la calle que vivíamos allí en X oíamos unos ruidos así <pa><pa><pa>  
 185 Y siempre pensábamos que eran los motores de los *fusca*[L2], de los coches viejos.  
 186 Cuando nos dijeron: “No<ooo>, esos son de allí <e> que hay#”, o sea, vivíamos en una

187 <eh> es la Paulista, en un lado es *Jardins*[L2] y lo del otro lado es <mmm> la zona de  
188 *Bela Vista*[L2], el barrio italiano. Entonces vivíamos cerca de una zona de <mmm> de  
189 baretos de copas tal, que se llama *Bixiga*[L2], que está muy bien para salir, habíamos  
190 ido andando <em> a tomar una cerveza y volví#, volver andando, sin problemas. Pero  
191 un poco más abajo hay una escuela de samba y a veces hay altercados y gente con  
192 pistola fácil. Y entonces, claro, nosotros pensando que era ruido de motor porque uno  
193 <mmm> no estás acostumbrada a eso. Pues cuando nos dijeron hablando un día, tal,  
194 “Ah, no, sí, porque se oyen unos ruidos ¿?” “Son tiros”. [risas] “¿Son tiros? Madre de  
195 Dios”. [risas] ¿? Pero gracias a Dios sí, no<o> hemos tenido problemas. Pero aquí es  
196 esa# hay/ hay historias de gente. Tuve un becario que fue secuestrado, otro que fue...  
197 [L-¿Ah sí?]  
198 [P05]-Sí, sí. Yo me enteré también cuando el chico ya estaba en X de vuelta a España,  
199 pero#. Yo/, yo no me enteré particularmente, de qué le había pasa(d)o. Le pasó un fin de  
200 semana con la novia. Fue un secuestro relámpago. Los dejaron <aaa> lejos pero, se  
201 llevaron un buen susto.  
202 [L-Madre mía.]  
203 [P05]-Así que nada.  
204 [L-... ¿Tú ahora te sientes bilingüe también, o trilingüe con el portugués? ¿Cómo es tu  
205 portugués?]  
206 [P05]-No, bien/ bien. Porque yo creo que el catalán me ayuda, entonces# y... Sí, no, lo  
207 hablo<o># <m> La gente dice que lo hablo bien, hay <ge#>aquí hay brasileños que me  
208 preguntan si soy de Rio Grande do Sul.  
209 [L-¿Ah sí?]  
210 [P05]-[risas] Sí, porque consideran que pues <mmm> se aproxima, ¿no? ¿? Además  
211 gente que conoce españoles dice: “Tú#, pero tú no tienes el acento de un español”.  
212 Normal, es por el catalán ¿? Eso# pero eso/ eso me pasa, por ejemplo, en la empresa que  
213 yo estaba también, trabajábamos bastante con Francia y hablando con los franceses y tal  
214 en francés: “Pero tú tienes un acento que no es el acento de español cuando habla”. No,  
215 porque es del catalán que, hay, hay fonemas que hacemos como el <yi> que lo hacemos  
216 igual. La ese <zz> la hacemos también. No, hay cosas que te ayudan. Entonces ahí[D-  
217 AC] no es el típico acento del que conoce <mmm> a español pues de otras regiones  
218 pues dicen, el deje es diferente, ¿no? Y es por eso.  
219 [L-¿Y ... te sientes cómoda al hablar portugués?]  
220 [P05]-Sí, porque ya llevo once años. Ya/ [risas] ya son años.  
221 [L-... ¿Te sientes cómoda igualmente con la cultura brasileña?]  
222 [P05]-Sí<i>, cómoda, integrada, me gusta mucho la gente aquí, la amabilidad que tiene  
223 y tal. Pero hay cosas que no <mmm> que/ que yo mi mentalidad de España es otra.  
224 Entonces eso de que no protesten por algunas cosas. Que yo digo, es que tienen tipo  
225 sangre de horchata, que es que no se quejan por cosas, que ¿¿yo sí te digo?? en España  
226 ya saldría to(do) el mundo a la calle, <aaa> por yo que sé, las cosas que pasan aquí de  
227 delincuencia, es que#. Yo creo que en España#. En fin, <aaa> o<o> corrupción. Está#,  
228 bueno mira lo que está pasando en España, y aquí ha pasa(d)o y nadie se ha#. Pero  
229 bueno. Y entonces <aaa> esas cosas que me/ me chocan. Luego <emm> un poco la  
230 informalidad <eee> de los horarios y tal. Te vas acostumbrando, te integras, tal, pero es  
231 que, no es el sitio donde las cosas funcionan, ¿no? Y<yy> <hue#>y en España no es que  
232 seamos un ejemplo, ¿no? y maravilloso, pero yo...  
233 [L-En estos momentos.]

234 [P05]-Y en estos momentos, menos. Pero <aaa> a mí me gustan más sociedades más  
235 que las cosas funcionen. Que vas a un sitio, que te dicen que es a aquella hora, y es a  
236 aquella hora. Te vas al médico, no te tienes que esperar dos horas a que te atiendan. Que  
237 a veces pasas dos horas, una hora y media, fácil ¿?  
238 [L-¿? lo habitual.]  
239 [P05]-Sí<i> O te vas a hacer# jolines, ¿? este mes de julio nos fuimos a renovar el  
240 deenei[DN], con mi marido y tal, allí en España. Llegas y <pin-pan> todo hecho, en  
241 media hora lo teníamos ya, pero es que es# menos de media hora, en cuarto de#, no sé,  
242 veinte minutos y es que estábamos fuera. Y comparando con aquí[sic], para hacerte el  
243 cepee[CPF], para hacerte mil historias, dices: “¡Ostrasi!”. La diferencia es/ es grande.  
244 Entonces también esas cosas pues claro me siguen chocando, ¿no? ¿¿No/ no??. Pero  
245 vamos. Intégrame yo creo que no es tan difícil. Aquí son muy abiertos, la gente. Me da  
246 la sensación, o sea, son muy amables, muy# <mmm> no te tratan así como el extranjero  
247 ¿no?  
248 [L-¿Tú has vivido en otro sitio aparte de Brasil? O sea, X, Brasilia.]  
249 [P05]-He trabajado, por ejemplo, <eee> pues con Francia he trabajado bastante. A veces  
250 me tocaba estarme quince días, pero vivir/ vivir, no.  
251 [L-... ¿totalmente asimilada a la cultura brasileña tampoco te sientes?]  
252 [P05]-Un<nn> cien por cien, no. Pero<oo>/ pero vamos, no sé, un porcentaje bien  
253 elevado, no me sabría decirte. Pero sí<i>, porque#, o sea, hay muchísimas cosas que me  
254 gustan de/ de la cultura de ellos, que las encuentro, así, a nivel <boni#>de cultura, a  
255 nivel de valorar cosas bonitas, ¿no? O sea, ¿¿el folclor me#? que lo estudio con mi hijo  
256 [risas] porque aquí hay que estudiar las leyendas, los <mmm> mitos, las# todas estas  
257 cosas, ¿no? La mitología brasileña. Me parece superbonito, las historias que tienen, las  
258 leyendas de los indígenas, todo. Me parece muy bonito. <aa> La historia brasileña me  
259 parece muy interesante. <aa> Todo, el tema de traer la capital para acá, todas esas cosas  
260 me parecen muy interesantes, muy# así, como pueblo creo que/ que están menos  
261 orgullosos quizá de lo que podrían estar. Me parece interesante. Y<yy>/ y música, es  
262 preciosa<aa>. La comida, hay comida que me encanta. O sea, a mí me gusta. Lo único  
263 que <eee> yo me siento que/ que no es lo mito, o sea, me gusta como visitante. Pero el  
264 ritmo de vida, el estilo de vida <emm> es lo que no me gusta. O sea a mí me encanta  
265 Brasil, de lejos [risas] o de visita. Me encanta, pero/ pero yo prefiero el ritmo de vida  
266 que se tiene en España, o en Europa, en general.  
267 [L-... ¿te parece que fue una decisión correcta venirse a Brasil? Y ... ¿piensas quedarte?]  
268 [P05]-Fue una decisión correcta, fue buena, que está durando demasiado, más de lo que  
269 yo quería, pero bueno. Y quisiera volver. No sé cuándo voy a volver, pero <m> a mí me  
270 gustaría volver. Volver y poder ofrecer a mis hijos el ritmo de vida que se tiene allí.  
271 <me#>Poder<ir> pasear. Sobre todo, eso, poder# parece una tontería, pero poder vivir  
272 en un sitio de playa, que dices no tengo nada que hacer, pues voy me siento delante del  
273 mar. Y escucho las olas y es ¡qué maravilla!, porque te limpia el alma. [risas] Eso es  
274 <mm> no sé, me gustaría que ellos pudieran vivir eso/. [risas] Me gustaría que pudieran  
275 vivir eso, ya que soy de por allí, pues no sé. Y poder andar, callejear por las  
276 <ciudad#>por las ciudades de España, ¿no?, que# <mm> todo lo nuestro también, que  
277 sepan y que/ que sientan España como suya también, claro. Porque son brasileños, pero  
278 son españoles también.  
279 [L-Peró, ¿tú las llevas? ¿Vais con frecuencia a España?]  
280 [P05]-Vamos a empezar a ir más. Porque hasta ahora era pequeñitos. Entonces siempre  
281 la pereza aquella de que cuando tienen más vacaciones, es justo el invierno de España.

Y entonces dices ¡ay! Y viajar con ellos muy pequeños. La<a>/ la que tiene seis años  
ahora, hasta los cuatro, no podía <> comer muchas cosas. Tuvo una<a> intolerancia  
alimentar[D-ES], entonces hasta los dos años ella[D-SUJ] nos dio muchos problemas.  
Vomitaba, vomitaba, entonces hasta los dos no se podía viajar. A los dos le detectaron  
lo que era, le hicieron una# un régimen que no podía tomar nada de proteína de vaca, ni  
nada, ni lácteos ni nada y mejoró. Ya no vomitaba, pero aun así estaba muy bajo peso,  
no podía comer de todo. Y era un poco más rollo viajar con ella. Pero a partir de/ de  
entonces sí. Viajamos con ella de hecho cuando hizo dos años y poco, que ya no  
vomitaba y tal, viajamos. Y viajamos ahora este año. Y la idea es volver a viajar hasta  
final de año, y empezar a ir más para# incluso, el idioma, que ellos se acostumbran más.  
Porque el mayor es que es superbra#>a la pequeñita le encanta <e>  
y a veces empieza a interesarse por hablar español conmigo y <inten#>y chapurrea y es  
muy graciosa, pero el mayor... Cuando le/ le estamos así y yo le insisto en hablar  
español “Mamá, hálame portugués”. “Que no, X”, [risas] ¿sabes? Pero es... Entonces  
me gustaría eso. <Po/>poder hacer con[D-PR] que ellos sean realmente<e> de los dos  
sitios. De momento son más de aquí que de allí. A mí me gustaría, incluso, que cogieran  
el acento de allí. No sé si es cierto porque tú eres más experta en el tema, pero dice que  
hasta los doce años, ¿no?, más o menos, una persona consigue mantener...  
[1-... por eso, por ejemplo, yo no incluyo en la investigación personas que llegaron con  
menos de doce años... se alcanza una cierta madurez lingüística...] [entra alguien] [Yo  
necesito un poquito más.]  
[P05]-No hay problema, de hecho no lo esperaba, con lo cual, este se ¿? se espera un  
poquito. No acabamos. No hay problema. [risas]  
[1-... En principio sí, a partir de los doce años es la época en la que todo, parece que  
empieza a cambiar.]  
[P05]-Exactamente. Entonces a mí me gustaría, pues eso, poder volver un poco para/  
para que... Porque es# yo considero que# no me gustaría que les pasara, aquello de que  
ellos estén bien allí, se sientan bien allí, ¿¿porque van más tarde?? y siempre van a ser  
“Ah, son los brasileños”. [risas] No, son de los dos sitios, ¿no? Entonces...  
[1-Pues muchísimas gracias, X.]

# TRANSCRIPCIÓN - PARTICIPANTE P06

Duración: 26:14 min Fecha: 30-4-2013

Localización: 10:30 h en su piso de Brasília.

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 4332 palabras; 329 líneas.

1 [1-Buenos días. ¿Me puede decir su nombre?]

2 [P06]-Sí, X' X'.

3 [1-Me gustaría que me contara cómo llegó a Brasília, en qué época.]

4 [P06]-En Brasil empezamos a<aa># empecé a tener contacto con Brasil en el año mil

5 novecientos noventa y ocho, por un proyecto de cooperación que existía entre el

6 Ministerio de Sanidad de España y el Ministerio de *Saúde*[L2] de aquí. Era un proyecto

7 de cooperación con la Fundación Ezequiel Dias[D-PRO], de Belo Horizonte,

8 para<aaa> establecer o instalar la ISO diecisiete cero veinticinco de laboratorios, ¿? yo

9 era entonces#, yo era responsable del<||> el área de alimentación del Instituto Nacional

10 de Consumo, en los laboratorios que tenemos en Barajas. Y a partir de ese acuerdo de

11 cooperación, a través de la AECL, y<yy> la ABECE de aquí pues se estableció ese/ ese

12 primer contacto, junto con SENAI y la Fundación Ezequiel Díaz. Entonces ahí[D-AC]

13 empezamos ya los viajes, los contactos, y cuando ya<a> la Fundación Ezequiel Dias[D-

14 PRO] decidió montar la ISO diecisiete cero veinticinco, pues <> a mí me# <> me

15 desplazé como/ como cooperante de#, o sea, pedí una/ una excedencia temporal en el

16 Ministerio de Sanidad, que[D-I] yo trabajaba entonces, y me vine aquí a trabajar. Ahí es

17 donde conocí a mi querida esposa actual, que estaba como coordinadora allí de una de

18 las áreas...

19 [1-¿Qué es brasileña?]

20 [P06]-Que es brasileña, y<yy>/ y a los ocho meses de estar en/ en Belo Horizonte

21 destinado salió el concurso de la plaza de consejero de Agricultura, Pesca y

22 Alimentación. Ahí[D-AC] yo con mis posibilidades, ¿claro?? yo era veterinario del

23 cuerpo de veterinarios titulares del Estado, y ahí[D-AC] concursé y gané la plaza.

24 Entonces me desplazé a Brasília pues pa(r)a tomar posesión como consejero de

25 Trabajo# de<ee> Agricultura.

26 [1-¿Eso fue en el año noventa y ocho?]

27 [P06]-No, eso fue ya en el dos mil uno. En el dos mil dos tomé posesión y<yy>/ y ya

28 me vine/ me vine para Brasília. Estuve seis años y medio como consejero de

29 Agricultura, volví a España durante<ee> <> dos meses y a los dos meses <sa>salió la

30 plaza de/ de consejero de Trabajo, concursé y me vine como consejero de Trabajo de

31 nuevo a<aa> Brasília. Y ahí he está(d)o pues casi cuatro años. Hasta ahora que ya me/

32 me jubilé, y me# ahí me quedé. Es decir, que he está(d)o en/ en dos cargos, es decir,

33 consejero de Agricultura y consejero de Trabajo. Total, sumando los dos, han sido casi/

34 casi once años, ¿no?, entre una cosa y otra.

35 [1-¿Y esa plazas salen a concurso aquí o allí?]

36 [P06]-A concurso, no son# no/ no/ o sea, es el concurso de Estado. Las saca el

37 ministerio correspondiente. El primero fue el Ministerio de Agricultura, el segundo el

38 Ministerio de Trabajo.

39 [1-Yo pensé que había que ser del Ministerio de Agricultura o de Trabajo.]

40 [P06]-No, si eres del grupo A, entonces yo soy grupo A uno, es decir que es de <u>de

41 una de las oposiciones <> altas, la más alta, la A uno, ahí[D-AC] tú puedes concursar.

42 De hecho, yo he está(d)o en tres ministerios diferentes, he está(d)o en Sanidad, he

43 está(d)o en Agricultura y en Trabajo, ¿? Por ser grupo A uno, especial.

44 [1-Que se pueden presentar a cualquier...]

45 [P06]-A cualquier plaza, si tú[D-SUJ] cumples con los requisitos de la plaza, pues te

46 presentan y pronto[D-CU], no hay...

47 [1-...¿Cuándo llegó aquí, sabía portugués?]

48 [P06]-Nada.

49 [1-¿Nada de nada?]

50 [P06]-Nada de nada, no.

51 [1-¿No había estudiado?]

52 [P06]-No/ no/ no. No, no tuve tiempo, no.

53 [1-¿Después estudió?]

54 [P06]-Bueno, sí, tuve unas clases particulares, una señora aquí, una profesora que

55 da<aa> clases a todos los# en todas la embajadas. <ee> Y aprendimos algo, pero en

56 realidad, como estás muy lia(d)o de tiempo, viajes mucho en# al final yo no sé si#

57 estuve como dos años o dos y medio y yo[D-SUJ-8] no sé si daría al final diez clases o

58 doce clases, o sea, nada. Lo que# lo poco que sé del portugués que lo entiendo todo, lo

59 entiendo muy bien, incluso hasta con los *sotaques*[L2] que llaman aquí, los acentos en

60 distintas <ee> regiones del país o estados del país, pues es como consecuencia de los

61 viajes y los contactos oficiales que tienes que tener, te desplazan mucho con/ con/ con

62 grupos de<ee>/ con grupos de empresas o con grupos de participación, entonces tienes

63 que ir acompañándoles, acompañar al embajador en algunos casos a algunos otros

64 estados. Y ahí[D-AC] pues vas cogiendo el aire de decir a mí ya engañarme en

65 portugués, no me engañan, eso está claro. Ahora, hablarlo, yo[D-SUJ] creo que es#

66 <mm> hablarlo para<a># si<i>/ si estudias y tienes tiempo yo[D-SUJ] creo que al final

67 puedes mejorar y, de hecho, hablas bien el portugués, incluso en algunos casos yo[D-

68 SUJ] he conocido gente que tiene muy poco/ muy poco acento. Pero no cabe la menor

69 duda de que no se pierde nunca el acento. Es/ es# son lenguas tan# para mí eh, yo[D-

70 SUJ]# es mi opinión, son lenguas tan similares que incluso hasta/ hasta# yo[D-SUJ] he

71 observado en más de/ de sesenta palabras que usas del día a día, en el[stc] que son un

72 castellano antiguo. Es decir, que en algunas partes, por ejemplo, de mi tierra, que yo[D-

73 SUJ] soy de X, pues se usan esas palabras. Y en cambio en otras partes como Madrid o

74 Andalucía pues no se utilizan esas palabras ¿?

75 [1-¿Por ejemplo? Son palabras del campo, ¿no?]

76 [P06]-Sí, mucho del campo, sí. Por ejemplo, <e> *gotevar*[D-I] <a> pues en/ en/ en

77 X se dice ¡huy!, está <go>#>está <gote/>goteando[D-I]. Muchas veces es gente del

78 campo que/ que nosotros decimos que hablan mal, y al contrario, es que tienen un

79 castellano muy antiguo que lo han ido/ lo han ido heredando de/ de padres a hijos y se

80 utiliza. Yo ¿? al final pues hombre no \*me acuerdo[D-VP] muchas palabras, pero en

81 realidad hay palabras que son/ son muy originales.

82 [1-¿O sea que usted es de X? ¿Nació en X?]

83 [P06]-Soy x, sí. Nací en X, pero, en realidad, me llevaron a los ocho días a X', X, que

84 era donde estaba mi padre de veterinario. ¿? bueno#, pero vamos eso por ser el primero

85 pues mi madre fue a/ a casa de sus padres, ¿no?.

86 [1-Claro... Y hoy día, ¿usted diría que su portugués es bueno?]

87 [P06]-No, fatal. O sea, yo considero que es un portuñol horrible, <> que hay muchos

88 verbos que no utilizas bien los tiempos. O sea, esa es la verdad. Lo que pasa es que al

89 final hablas un poco, pues como decimos en España, como los indios, ¿no? Yo te quiero



90 tal <rt>, pero en realidad, no<oo>... Y yo[D-SUJ] he visto muchos/ muchos/ muchos  
 91 españoles aquí que no han habla(d)o nunca# que no van a hablar bien el portugués. Te  
 92 defiendes, estás bien, pero no/ no# es muy difícil. Yo[D-SUJ] creo que al/ al ser lenguas  
 93 tan similares, te acostumbras, y luego hay otra cosa, en el contacto que has tenido, sobre  
 94 todo a altos niveles, gente de direcciones generales para arriba, en los distintos  
 95 ministerios en los que has esta(d)o \*[sic] contacto, \*[D-OA] la gente les[D-I] gusta  
 96 hablar español, y como sepan cuatro palabras les gusta que les hables en español. Y  
 97 sobre todo, si eres español. ¿Por qué? Porque les gusta#, no sé si les gusta nuestro  
 98 acento, nuestra claridad, <nm> de hecho, hasta/ hasta<aa>/ <.> hasta yo[D-SUJ] he  
 99 nota(d)o, incluso hasta profesores \*[D-I] que yo[D-SUJ] he/ que yo[D-SUJ] he  
 100 habla(d)o con ellos en el Instituto Cervantes y tal, pues# y alumnos, y te/ te pongo hasta  
 101 el caso de mi/ de mi querida esposa, [...]  
 102 [I-Y su esposa es brasileña...]  
 103 [P06]-Brasileña, nacida en X.  
 104 [I-¿Y cómo se comunica con ella?]  
 105 [P06]-Pues nos <comunic>nos comunicamos en/ en portugués, “esportu”, como \*[D-  
 106 CLU] llamo también, que es más español que portugués, y<yy>#... pero vamos ella a mí  
 107 siempre me habla en/ <.> en/ en portugués. ¿? y yo la[D-I] hablo en portugués y algunas  
 108 veces en/ en español, porque ella/ ella está apuntada a las clases del Cervantes y<yy>/ y  
 109 bueno pues <ha>hablamos a medias/ hablamos a medias, pero vamos nos entendemos  
 110 perfectamente ¿?  
 111 [I-¿Y sus hijos?]  
 112 [P06]-Bueno yo tengo dos hijos de mi primer matrimonio que viven en España, uno es  
 113 veterinario también, trabaja en el Ministerio de Agricultura. Su madre es española y  
 114 todo, o sea, nada, han venido por aquí de visita un par de veces, pero vamos nada más.  
 115 Y las dos hijas de mi<iz>/ de mi mujer, que en realidad yo las cogí muy pequeñas, un  
 116 que es juez en X como#, la que es abogada también, que está# que trabaja aquí en la  
 117 escritura[D-CU], ellas hablan muy bien el español. Se molestaron, se preocuparon al  
 118 conocerme a mí y<yy>/ y<y> dieron clases en el Cervantes, incluso en/ en X, en el  
 119 <enton/>entonces llamado Instituto Español, que no existía el Cervantes, y ya dieron  
 120 sus clases y hablan muy bien español. Les gusta el español. Y cuando van a España y  
 121 eso pues se defienden muy bien.  
 122 [I-¿Y usted cómo se comunica con ellas?]  
 123 [P06]-Pues igual, en medio español y en medio portugués, pero casi siempre portugués.  
 124 Es como más me hablan, en portugués, y yo, como lo entiendo bien, pues no tengo  
 125 tampoco ninguna<aa># ningún problema, vamos.  
 126 [I-Cuando usted llegó a Brasil, describame un poco la impresión que le causó la vida, la  
 127 cultura, las ciudades.]  
 128 [P06]- Para mí, en primer lugar, fue una sorpresa encontrarme con un país en el que lo  
 129 que conocíamos los españoles principalmente era Río de Janeiro, como que no existiera  
 130 otro país. Y veníamos con la mentalidad de un país, o venimos con la mentalidad de un  
 131 país eminentemente#, casi#, <e> comparándolo con otros países de Sudamérica,  
 132 pequeño, sin esas distancias, en el que te <en#>piensas encontrar casi/ casi pues/ pues  
 133 un país en/ en un# en desarrollo. Pero ¿¿ahora ya?? la sorpresa que te llevas es#, me  
 134 pasó a mí en X, me encuentro con una ciudad de cuatro millones de habitantes, ¿¿esto  
 135 el#?? lo que es X, el gran X, con un desarrollo fuerte. Me llamó mucho la atención el  
 136 tema de la informática, to(d)o el mundo domina muy bien la informática, a mí eso me  
 137 sorprendió, porque no teníamos/ no teníamos ese concepto y segundo, en España

138 incluso estábamos por detrás en aquel momento. No/ no era/ era una cosa que decíamos  
 139 “coño, pues sí/ sí esto lo<oo> lo manejan muy bien”. Te sorprende también el que  
 140 tienen un desarrollo/ un desarrollo, por ejemplo, en el área que yo tocaba que el de salud  
 141 pública, como también el de agricultura, un desarrollo fuerte, muy fuerte, muy  
 142 especializado, en algunos casos. Quizás sea <.> por el tema de que <aa> aquí<i> <.>  
 143 hay unas oligarquías, en el[sic] que controlan/ controlan muy bien la parte de  
 144 producción, y<yy> y bueno y están muy sensibilizados con que saben que el mercado  
 145 externo es el que exige, no es lo que te exige el mercado interno, sino lo que te exige el  
 146 externo y tienen que procurar pues hacer las cosas lo mejor posible, en el área de  
 147 agricultura, en la producción pecuaria y en otras áreas. Si vimos, o yo vi, una# <u/>una/  
 148 una falta de adaptación en el área de/ de/ de lo que es la acreditación, como acreditarse  
 149 ellos para tener un poco más de/ de apertura. Estuvieron muy cerra(d)os, en sus días, lo  
 150 que hace que ahora, ellos se están abriendo más, pero siguen siendo un poco cerra(d)os,  
 151 es decir, trabajan mucho pa(r)a el merca(d)o interno, pero \*[sic] el mercado externo  
 152 están abriendo ahora los ojos porque, en el fondo, pues tienen que/ que competir.  
 153 [I-...aquí no se encontraba nada de fuera.]  
 154 [P06]-Es que era muy difícil. Hombre, llamaba mucho# <rt> te llamaba la atención  
 155 de[D-I] que había una diferencia entre el producto que te llamaban ellos nacional y el  
 156 producto de importación, incluso hacían diferencia económica, es decir, a la hora de  
 157 comprar veías que “no, que es importado”, bueno, pues importado ¿? ¿qué tiene que  
 158 ver, no? Hombre, lo que pasa es que, claro, el importado tiene/ tiene y sigue teniendo,  
 159 unas# unos/ unos aranceles altísimos ¿? pongo el caso de un vino/ un vino que te  
 160 cuesta# un vino crianza en España, está entre los cuatro, seis, siete euros, ya marcas  
 161 conocidas y buenas y que encuentras aquí, pues resulta que aquí lo encuentras entre  
 162 cuatro y cinco veces *acima*[L2] ese# <e><.> el precio. Un vino que te cuesta allí <.> ¿?  
 163 multiplicando por tres, ¿? seis por tres dieciocho reales, que te costaría en España, aquí  
 164 te cuesta de ochenta para arriba. Eso es una cosa que sí que te llama la atención. El  
 165 producto importado, y sobre todo el europeo, es mucho más caro que/, que ¿? con vinos,  
 166 por ejemplo, ya que hemos puesto ese ejemplo, con Argentina o/ o chilenos porque, en  
 167 el fondo, pues como tienen acuerdos comerciales entre Mercosur y asociados, pues te  
 168 encuentras esa diferencia, sí. Pero<oo> yo les encontré también en el área de  
 169 producción industrial, les encontré un poco<oo> flacos[D-ES], muy/ muy flaquitos[D-  
 170 ES], siguen estando flacos[D-ES]. Es decir, tú lo ves en la producción de/ de# del  
 171 automóvil o en la ¿? de marcas blancas, como son pues eso, frigoríficos y tal, en el[sic]  
 172 que no/ no/ no cuidan, no dan esa prestación al consumidor que damos en Europa, ¿no?  
 173 Se han adaptado las/ las empresas de fuera, que también hay muchas españolas, y se han  
 174 adaptado, pues a las# a los requisitos, es decir, no son reclamadores[D-CL] [estornudo]  
 175 y hace que los productos no/ no den la prestación que<ee> que tenemos en países más  
 176 ¿¿desarrollados?]  
 177 [I-... Me está planteando una serie de cosas ... que otros plantean también... pero desde  
 178 un punto de vista muy de la teoría económica...]  
 179 [P06]-Ya, sí, bueno, porque en realidad nosotros tenemos que trabajar ahí.  
 180 [I-... ha dicho que no son reclamadores, ¿y usted cómo se siente con eso?]  
 181 [P06]- Mal.  
 182 [I- Porque muchos de los españoles que ya he entrevistado ... se quejan precisamente de  
 183 que aquí no existe...]  
 184 [P06]-No/ no/ no hay demanda, no son demandadores, no. De hecho, tú vas# yo[D-SUJ]  
 185 me/ me voy a un supermercado y veo una cosa mal y<yy> protesto. Entonces

186 enseguida te miran <...> primero ya porque estás hablando un portugués horrible, se  
187 bloquean/ se bloquean mucho, no son gente abierta a entender al/ al/ al reclamante o a  
188 esa persona que habla otro/ otro idioma. Entonces te ven que tienes acento lo que aquí  
189 llaman *sotaque*[L2] y entonces inmediatamente lo primero que piensas es “No le estoy  
190 entendiendo” y segundo <...> “¿Qué protestón es! Es/ es un# ¡Vaya un gringo! ¿? Un  
191 gringo protestón ¿?” ¿Cuándo en el fondo?? estás diciendo “Oiga no/ no, yo estoy  
192 diciendo que tengo que reclamar, que quiero ver al gerente y...”. Quizá, en el área de la  
193 alimentación, principalmente, pues yo[D-SUJ] cuando voy a los supermercad(d)os, pues  
194 te fijas mucho, pero es por deformación profesional. Yo he sido inspector de salud  
195 pública, incluso en/ en España y también en la Unión Europea, lo cual hace que/ que/  
196 que bueno, veas cosas que “Oiga, oiga, ¿pero esto cómo lo tiene así? y tal”. O sea, no/  
197 no terminas de/ de decir, de/ de/ de entenderles, ¿no? Entonces, si reclamas ya eres un  
198 gringo que está ahí<i>, que no te entienden, se bloquean muchísimo, se bloquean. O  
199 sea, les estás diciendo fielmente, incluso te preocupas de utilizar las palabras adecuadas,  
200 y resulta que, aunque lo repitas, no<oo>...  
201 [I-... ¿Le ha pasado algo malo?]  
202 [P06]-Bueno, malo/ malo/ malo, no. El problema que te encuentras aquí es la  
203 burocracia. Es una burocracia horrible, que también la tenemos nosotros, está# por  
204 supuesto que sí, que tenemos/ tenemos también burocracia. Pero aquí es una burocracia  
205 en/ en el# ese del vuelta usted mañana es como/ como# está como muy radicalizado.  
206 Entonces, para mí# yo creo que es/ que es una/ una# la burocracia, pero que la ves  
207 incluso a niveles altos, de ser consejero, diplomático, y resulta que con Itamaraty pues  
208 te vuelves loco: te retrasan un papel, el otro papel, pa(r)a comprar un coche es horrible,  
209 no# el tiempo que te pasas. Luego no entiendes que tienes que adelantar todo el dinero  
210 de golpe y después el coche ya/ ya veremos cuándo llega. Es decir, pero eso es/ es un  
211 poco de burocracia, una/ una burocracia horrible, y el poco entendimiento incluso seas  
212 quien seas, da igual. Un diplomático en/ en España, por ejemplo, llega allí, quiere  
213 comprar un coche y se va a una concesionaria normal y corriente, “Oiga, mire, soy  
214 diplomático”, presenta su cartera[D-ES] de diplomático, “¿Qué coche quiere?”, “Pues  
215 ese”, “Venga usted mañana”. Y le tiene matriculad(d)o el coche y todo, en veinticuatro,  
216 cuarenta y ocho horas tiene coche. Nosotros, te pue(d)es tirar un mes, o mes y medio, o  
217 dos meses, dependiendo, ¿no?, hasta que tienes coche que de momento... Pues para mí  
218 yo creo que la burocracia es lo que menos#, vamos, no/ no lo llevamos bien los/ los  
219 extranjeros, principalmente nosotros, vamos, en el área nuestra de/ de Europa, ¿no? Eso  
220 sí que lo# lo que yo lo llevo/ lo llevo mal. Me está pasando ahora que he pedido la  
221 residencia permanente por matrimonio, la voy# la podía haber pedido como  
222 diplomático, pero la pedí por/ por matrimonio. Y llevo pues desde que salió publicado  
223 en el doce el/ el# mi/ mi residencia permanente con número y todo, pues ahora  
224 esperando la cartera[D-ES] esa que te dan, pues llevo ya# pues eso desde/ desde octubre  
225 hasta ahora, y<yy> el otro día he ido a/ a que me renovaran el papelín con una foto que  
226 me dan y me han puesto hasta octubre de/ de este mismo año.  
227 [I-¿En serio tanto tiempo?]  
228 [P06]-Sí, que dicen que es que las ¿¿máquinas??, que la fábrica...  
229 [I-Peró si ya está hecho.]  
230 [P06]-Sí, pero no/ no, la fábrica para hacer el# lo que es la Cartería[D-ES] esta, que es  
231 un plástico y tal, no sé qué, pero bueno quiero decir que eso...  
232 [I-...yo tengo el de...]  
233 [P06]-Yo creo que eso es un choque duro, ¿eh? Para nosotros eso es un choque duro ¿?

234 [I-... y Brasilia, ¿qué le pareció físicamente la ciudad?]  
235 [P06]-Pues me encontré con una ciudad que# una especie de, como decimos en España,  
236 es una especie de puerta en el campo, ¿no? Es decir, totalmente/ totalmente  
237 <di/> diseñada, o sea, muy# con un diseño muy/ muy arquitectónico, pero poco  
238 urbanístico. Es decir, con muy poca prestación para el ciudadano, y principalmente para  
239 el peatón. El peatón es un señor que yo creo que no tenía que nacer, <> y tenía que ir  
240 siempre en coche, porque no te respetan nada. Es decir, tú quieres ir de aquí al club de  
241 golf, que yo he ido caminando, eh, y está lejos.  
242 [I-¿Está muy lejos.]  
243 [P06]-Sí, sí. ¿? No es que caminamos todas/ todas las tardes, y tenemos/ tenemos  
244 hábito.  
245 [I-¿Pero cuánto se tarda?]  
246 [P06]-Pues una hora, hora y cuarto, una hora y cuarto.  
247 [I-Ah, entonces no está tan lejos.]  
248 [P06]-No, si yendo así por toda la explanada, por ahí y tal... Pero, ahora, para cruzar,  
249 para ir a los sitios el peatón es un desgraciad(d)o, o sea, es un pobre desgraciad(d)o, que  
250 no tenía que haber nacido y<yy> ahí está, ¿no? Aquí bueno, por lo menos tienes lo de#  
251 eso de levantar la manina, que pones la vida o no sé qué y bueno, pues con eso vas ¿? y  
252 te respetan los pasos de peatones. En otras ciudades, es imposible. Por ejemplo, en X un  
253 peatón es otro malnacido que/ que no tiene ningún<nn>#, tiene to(d)os los deberes, pero  
254 ningún derecho. Y como vayas a cruzar ¿?, o sea, yo al principio, claro, yo[D-SUJ] iba a  
255 un paso \*[D-I] peatones y<yy> vamos, un paso de cebra, iba a cruzar y yo[D-SUJ]  
256 pensé que yo[D-SUJ] siempre tenía el# la/ la# que tenía<aa> el<l>... pues no, resulta  
257 que allí no, ahí te pue(d)en llevar por delante. ¿? Al principio, pensaba digo: “¿Pero es  
258 que aquí premian por matar peatones?”, porque<ee> hablabas claro “Oiga, ¿pero usted  
259 no se da cuenta de que estoy aquí?” ¿? Y te miraban con esa cara que yo llamo de<ee>  
260 de *coruja*[L2], ¿eh?, que/ que te miran, pero no/ no te entienden nada y no saben  
261 pronunciar, y dice “Bueno, ¿este tío qué ¿¿que?? dice? Si yo soy un señor que lleva un  
262 coche”, ¿? ¿¿están?? por encima del bien y del mal, del peatón, entonces bueno. Esa  
263 es una de las cosas. Yo/ yo lo que veo en las ciudades, en general, y lo veo también en  
264 Brasilia y lo veo en las ciudades satélites[D-CL] es un# es<s> <> como ciudades que  
265 quieren diseñarlas, pero al final no están ben diseñadas. Desde el punto de vista  
266 urbanístico, y ya me lo han comentad(d)o algunos urbanistas españoles, <ee> le/ le falta  
267 algo. Hay muy poca previsión de futuro. O sea, hacen las cosas para un presente y  
268 luego, de repente, ¿? el futuro, ¿qué pasa? ¿Dónde está? Y no se ve. O sea, ves qué/ qué  
269 pasa con una cuadra[D-CU] en eso y es que no hay ni una puerta de una tienda que no  
270 tenga#, cada uno tiene su cosa, el uno tiene azulejos, el otro tiene cemento, el otro ha  
271 puesto<oo> ¿? Es/ es/ es un# es una cosa que no/ no nos cabe. La construcción/ la  
272 construcción es horrible, sobre todo en otras ciudades, ¿eh?, no digo Brasilia que bueno  
273 está más o menos diseñada. Pero cada uno va a su bola, es como/ es como/ como  
274 resaltar el individualismo de cada cual, como si todavía estuvieran en la época de/ de la  
275 conquista del terreno, del espacio, de la vida, y eso hace que sean un poco<oo># es  
276 decir, es como estuvieran todo el día dando/ dando con los codos a ver quién llega  
277 antes, ¿no? La forma de<ee>...  
278 [I-¿Usted lleva aquí cuántos años?]  
279 [P06]-Pues total, desde el<l># o sea, de lo que es en la embajada, entré en/ en mayo del  
280 dos mil dos, y<yy>...  
281 [I-Once años.]

- [P06]-Sí. Y luego *tem*[L2] los ocho meses anteriores. <.> Que estuve en X. Y luego bueno idas y venidas desde el noventa y ocho hasta/ hasta el dos mil uno ¿no?, que vine para acá.
- [I-Ya me ha dicho que bilingüe no se siente, que el portugués no...]
- [P06]-No/ no me siento bilingüe.
- [I-¿Y en cuanto a la cultura, se siente integrado o se sigue sintiendo más a gusto con la cultura española?]
- [P06]-Sí, la verdad que yo creo que sí, pero creo/ creo/ creo/ creo que no es#, claro yo vine ya con cincuenta y tantos años, lo cual quiere decir que tienes muy radicada tu cultura, en to(d)os los aspectos, desde/ desde# no solamente la lengua, por supuesto, pero sí, sobre todo, la parte/ la parte cultural que no existe aquí. Por ejemplo, en Brasilia pues es muy difícil tener un buen teatro, tener<tr># los/ los cines son<nm>/ son horribles, no/ no# vamos horribles, <e> que hay mucha gente, entonces no te encuentras cómodo. Y la parte cultural de exposiciones, de/ de eventos, como llaman aquí, desde el punto de vista cultural, pues es que hay muy pocos. En Brasilia te encuentras poco integrado. No te pasa lo mismo en San Pablo o Río, que es más abierta, ¿no? O incluso X, más abierta, en ese aspecto.
- [I-¿Pero no, y por ejemplo, gastronomía?]
- [P06]-No, la gastronomía ¿no te haces?/, o sea, es muy difícil hacerte a ellos. Tienen una gastronomía muy <veitera>muy reiterativa. <ee> Comen mucha carne, pesca(d)o nada, claro nosotros que somos de consumir pescado por lo menos tres o cuatro veces <e> a la semana, <e> como mínimo, entonces sí te# te encuentras un poco fuera en el tema<a> gastronómico. Tienes que al final, como he hecho yo, pues <.> pues incluso hacerte tu propio cocinero, ¿no? Yo empecé a cocinar aquí, porque no sabía y a esta señora que tengo pues la[D-I]/ la he enseñado y/ y comemos pues un primer plato, un segundo plato, arroz poco, porque no/ no ¿? arroz y *feijão*[L2] todos los días pues es un poco horrible para nosotros. Te falta la cultura del pan. El pan lo comen por la mañana, pero ya no lo comen en todo el día, incluso te ves en/ en algún momento que vas a ¿¿ello?? ¿?Tienen pan?“. “Oj, a[L2]”, como diciéndote “¿Pero cómo que pan? Si el pan...”. Luego tienen un pan horrible, porque ese pan francés que llaman, que como me decía a mí un colega mío de/ de la embajada de Francia, decía “Madre mía, y encima le han puesto pan francés y no hay dios que lo coma, joder”. ¿? No, la cultura gastronómica sí la echamos en falta/, la echamos en falta. Así como la fruta no, la fruta sí te# está muy bien complementada, tiene otras frutas además, que no tenemos mucha costumbre en/ en España. Pero la parte<ee>/ la parte gastronómica si se nos hace pesa(d)o, sí, un poquito pesa(d)o.
- [I-¿Piensa quedarse en Brasil?]
- [P06]-Por supuesto#, no/ no, mi/ mi esposa es funcionaria federal, es fiscal de/ de X, y<yy> todavía la[D-I] quedan dos o tres años, pero<oo> el matriarcado cristiano, que se nos impuso a lo largo de los últimos mil años, pues hace que ella teniendo dos hijas aquí y ahora un nietín y tal, pues ella siempre tirará a quedarse en su país, como es lógico. Y repitiendo, que no sé si lo conoces, ese refrán español que dice que el/ el hombre es el único animal que sabe donde nace y donde muere y siempre comunicado por una mujer, la madre y la esposa. Lo cual quiere decir que yo pues moriré aquí. Lo único que cuando ella se jubilé, pues hombre intentaremos pasar temporadas más largas en España y<yy> procurar alternar un poco. Pero yo sé que lo tengo# es caso perdido, mi caso será caer en Brasil, no hay otra historia.
- [I-Muchas gracias, X.]

## TRANSCRIPCIÓN - PARTICIPANTE P07

Duración: 1:28+5:55+23:28 = 30:51 min Fecha: 6-5-2013

Localización: 15:24 h en su despacho en Brasilia.

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 3005 palabras; 253 líneas.

1 [- Buenas tardes. ¿Me puedes decir tu nombre?]  
2 [P07]-Mi nombre es X.  
3 [- ¿En qué año naciste, aproximadamente?]  
4 [P07]-No/ no/ no/ no hay **question**[D-PRO] de#, mil novecientos cincuenta y ocho.  
5 [- ¿De dónde eres?]  
6 [P07]-Nací en X.  
7 [...]  
8 [- ¿Tu nacionalidad?]  
9 [P07]-Española, sí.  
10 [- ¿No te nacionalizaste?]  
11 [P07]-No, de momento, no.  
12 [- ... ¿hablarás castellano en España?]  
13 [P07]-Sí.  
14 [- ¿Nunca hablaste otra cosa, ... la fábula?]  
15 [P07]-No<oc>, yo lo# yo/ yo hablo castellano, pero ya lo tengo <mez/>muy mezclado  
16 con el catalán.  
17 [- Sí, pero ¿tu lengua materna?]  
18 [P07]-Castellano.  
19 [- ¿Nivel de estudios?]  
20 [P07]-Medio.  
21 [- ¿Cuándo llegaste a Brasil?]  
22 [P07]-Pues mira, yo llegué en mil novecientos noventa y siete. Estuve aquí dos años,  
23 dos años y medio, volví a España, estuve dos años más y en el dos mil y[D-AC] uno,  
24 volví otra vez para Brasil.  
25 [Habla por el móvil unos dos minutos.]  
26 [- Me has dicho que a partir del dos mil uno, ¿no?, ya has estado fijo en Brasil.]  
27 [P07]-Sí, lo que pasa es que yo ¿¿he sido?? un viajero/ un viajero enorme. O sea, estoy  
28 cuatro meses en España, o dos, diciembre y enero, después junio y julio, y cuando  
29 estaba aquí ¿¿hasta?? el año pasado, hace dos años, he ido a Argentina, Bolivia, y todo  
30 eso, era <> un viajero, pero bueno.  
31 [- ... ¿Qué das como domicilio?]  
32 [P07]-Sí/ sí. Este/ este.  
33 [- Cuéntame un poco la historia de por qué viniste a Brasil. Lo que quieras contarme.]  
34 [P07]-Bueno, pues# no/ no/ no, yo cuento la realidad. Yo[D-SUJ] soy un hombre de/ de  
35 inquietudes y de retos, ¿no? Entonces llegó un momento determinado que en España en/  
36 en los negocios que entonces <ee> llegaba, <ee> pues, yo creo que había llega(d)o al  
37 <> a/ a/ a lo máximo que podía llegar, ¿no? Y entonces decidí<i> buscar otras  
38 <a/>otras alternativas. Aparte, yo en España fui presidente de la<aa> de la <as/> de la  
39 Asociación de Empresarios de Hostelería, de/ de/ de todos mis gremios, ¿no? Y<y> tuve  
40 dos o tres confrontaciones <e> precisamente por temas lingüísticos en Cataluña con/ con  
41 el delegado de/ de la Generalitat, que en cierta ocasión me llegó a decir que cómo osaba  
42 hablar castellano y querer presidir una asociación de empresarios, ¿no? Y le dije que la

43 lengua vernácula y \*[D-I] la que/ la que me había educado y que realmente/ y que  
44 realmente era la lengua \*[D-I] que/ que yo me expresaba. Entonces que aunque él me  
45 podía hablar en catalán, yo lo[D-I] respondería siempre en castellano por mi vergüenza,  
46 aparte que no soy muy bueno en las lenguas, ¿no? Entonces, todo eso y aparte el hecho  
47 de haber llega(d)o a la cima en mi negocio, no tenía otras posibilidades, me dio la/ la  
48 posibilidad de venir a/ a Brasil. ¿? una persona que trabajaba conmigo me decía que  
49 Brasil en la época tenía posibilidades de futuro y vine aquí...  
50 [- ¿Viniste aquí a Brasilia?]  
51 [P07]-A Brasilia directamente, me instalé y/ y empecé los negocios. Ahí[D-AC]  
52 estuve un año y medio, aquí en Brasilia dos años y después los negocios que había  
53 deja(d)o en España, como siempre, cuando dejas de dirigirlos tienes que volver porque  
54 el que has deja(d)o allá de director pues realmente no funciona ¿¿lo que debía?? y tuve  
55 que ir a/ a reflotar los negocios de ahí, ¿no?  
56 [- ¿Que es este margen de aquí?...]  
57 [P07]-Sí y ahí[D-AC] a partir del dos mil uno ya llegué, ya me instalé y ya comencé en  
58 la actividad económica aquí en Brasilia y hasta ahora. Pero la realidad fue una mezcla  
59 de/ de la inquietud, o de/ o de las ganas de hacer cosas nuevas, ¿no?, por/ por saturar  
60 mis metas y, sobre# mas[D-AC] sobre todo una# la circunstancia <> <re/>realmente  
61 triste, ¿no?, de que<ee>/ de que mi región, pues realmente para mí es región, ahora es  
62 autonomía, se estuviere <va/>se estuviere valorando a otras personas, en vez de a otras  
63 que éramos catalanes igual, ¿no? Entonces yo/ yo no es que sea# no es que considere a  
64 las personas racistas, pero sí que había# he vivido en mí la/ la realidad de que/ de que  
65 había unos partidos nacionalistas que<ee> lógicamente querían mantener su núcleo  
66 férreo de inversores a su alrededor, entonces bueno, pues/ pues notas eso, ¿no?, aunque  
67 parezca mentira lo notas, y eso no me gusta. Y ¿¿estas dos cosas a caballo?? fueron las  
68 que me decidieron a<a> a cambiar de sitio.  
69 [- ... ¿cuál es tu profesión?]  
70 [P07]-Empresario/ empresario.  
71 [- ... ¿En qué sector?]  
72 [P07]-Bueno, es que la# realmente tocamos varios ramos ¿? estamos en el  
73 sector <elic#>eléctrico ahora, en una empresa de España, estamos en el <o/>en el ocio  
74 constructivo y estamos desarrollando unos proyectos de# para/ para unos pediátricos. Y  
75 ahora mismo aquí estamos desarrollando el núcleo de integración social, para/ para/  
76 para crear acciones sociales en la comunidad.  
77 [- ... ¿estudiaste portugués antes de venir?]  
78 [P07]-No/ no/ no.  
79 [- ¿Has hecho estudios? ...]  
80 [P07]-No, siempre he estado trabajando.  
81 [- ¿Lengua que has aprendido en el colegio?]  
82 [P07]-En la época francés e inglés.  
83 [...]  
84 [- ¿Has aprendido portugués?]  
85 [P07]-Yo creo que no, pero lo hablo. [risas] Yo siempre digo que hablo un  
86 portugués<i>... y/ y yo/ yo a los amigos les digo que tengo que colocarme[D-CU], iba a  
87 decir subtítulos por no decir *legendas*[L2] para que me# porque es gracioso, porque a  
88 veces hago reuniones aquí y ya todo el mundo dice que sí/ que sí y al final...  
89 [- ¿Pero tú dirías que tu nivel de portugués es suficiente, o bueno, malo?]  
90 [P07]-Suficiente/ suficiente [risas] Suficiente/ suficiente.

91 [I-¿Y crees que tu español está cambiando en este contacto con el portugués?]

92 [P07]-Yo creo mucho, ahora te iba a decir *legenda*[L2] en vez de subtítulo y he tenido

93 que pensar dos veces, ¿no? [risas] Sí, sí, pero he tenido que/ que reclamar lo más lejano

94 de...

95 [I-... ¿el nivel de español entre muy malo, malo, suficiente, bueno y muy bueno?... ¿Te

96 lo pondrías malo?]

97 [P07]-No, malo no, pero<oo>bueno.

98 [I-¿No muy bueno?]

99 [P07]-No, muy bueno nada.

100 [I-¿Antes de venir era muy bueno?]

101 [P07]-Sí.

102 [Entra alguien y se interrumpe la grabación por unos dos minutos.]

103 [I-¿Con qué frecuencia hablas español?]

104 [P07]-Mucho/ mucho. Casi todos los días, seguro.

105 [I-¿Te parece importante mantener el español?]

106 [P07]-Claro. Yo soy/ yo soy un acérrimo defensor de la lengua española en todos los

107 sentidos [risas].

108 [I-Eso me había parecido.]

109 [P07]-Intento, ¿no? O sea, intento. Es que# y además supongo porque/ porque

110 precisamente, como me han herido. ¿¿Yo siempre digo lo mismo?? Como cuando/

111 cuando a una persona pues le quieren imponer una cosa, por ejemplo, ¿¿en el tema mío

112 en Cataluña precisamente te/ te/ te demuestras más defensor de/ de lo que están

113 atacando, ¿no? Sin atacar a los demás, que yo siempre he respetado a todo el mundo.

114 Entonces precisamente soy un <ace/>acérrimo defensor.

115 [... Muchas preguntas de la entrevistadora y respuestas casi monosilábicas del

116 participante.]

117 [I-¿Cómo fue tu llegada? ¿Qué impresión te causó Brasilia?]

118 [P07]-Bueno ahí hay un tema muy interesante, ¿no?, sobre todo en la época que vine.

119 Cuando vine, probablemente solo había habido la llegada de aquellos primeros

120 inmigrantes, en la época del cincuenta y ocho, ¿¿cincuenta... justo cuando se estaba

121 formando la <chuf>la ciudad?? y en España éramos un país que recibíamos inmigrantes

122 y no salía nadie. Entonces, realmente <ee> cuando llegué aquí, me encontré con los

123 grandes tabús que conocen ¿¿en?? Europa, ¿no? O sea, Brasil era una ciudad# <e>

124 Brasil era un país violento, complicado y peligroso, ¿no?, con lo cual ya, de entrada,

125 vienes con recelo y con miedo. Segundo, <ee> la valoración desde el exterior era que

126 era un país muy sobornable, donde tenías que ir con mucho cuidado para mantener las

127 relaciones y que siempre iban a la caza del# de la persona de/ de/ de# que tenía

128 dinero, del/ del europeo, ¿no? Y entonces todo eso hace que vengas predispuesto a que

129 no/ a/ a que no te guste. Llegar a una ciudad como Brasilia que no tiene nada que ver

130 con el/ con el concepto de ciudad europea, ¿no? Somos ¿¿seguidores?? de la ciudad

131 medieval, ¿no?, del concepto medieval, ¿no? De/ de las# de pasear, de las calles

132 pequeñas, aunque sea. Y/ y es difícil, ¿no? <Pe#>y eso en un principio me pareció# me

133 hizo permanecer a la defensiva. Con lo cual, cuando ¿¿te permaneces?? a la defensiva,

134 es difícil que las cosas te gusten. Entonces esa fue la primera percepción que/ que tuve,

135 ¿no? O sea, <e>el/ el estado muy atento a lo que podía/ a lo que podía pasar, y eso<o>

136 fue una sensación complicada. Después, cuando vas descubriendo poco a poco,

137 precisamente \*[D-I] lo que me arrepiento es de haber venido con ese miedo y no haber

138 empeza(d)o a/ a/ a conocer las cosas, ¿no?, en/ en un principio, más abiertamente como

139 conozco ahora, ¿no? Pero bueno, es así, ¿no? Y/ y esa fue mi primera percepción como

140 sentimiento, ¿no? <ee> A partir de ahí, lógicamente vienes de una <tarra#>de una

141 ciudad, X, más provinciana, más ¿?

142 [I-Ah, ¿vivías en X?]

143 [P07]-X, sí. ¿? Entonces, bueno, <ee> era una ciudad provinciana, ¿? te encuentras con

144 una gran urbe, con una/ con una<aa> con/ con una zona en la cual/ en la cual es la

145 toma de decisiones. Entonces, bueno, pues/ pues/ pues cambia mucho y el choque no

146 solo es arquitectónico ni de cultura, es/ es a nivel negocios, es un choque importante. La

147 ciudad siempre me gustó de(sde) el principio.

148 [I-Ah, ¿te gusta la ciudad?]

149 [P07]-La ciudad me encanta, por contra[D-I] de la mayoría de los españoles, ¿no? O

150 sea, a/ a mí me encanta ver el cielo de Brasilia, me encanta ver la noche, me

151 encanta\*[sic] <> los espacios verdes que tienen. Yo creo que es una ciudad <...> para

152 mí para vivir, a nivel calidad de vida, muy buena. A nivel relaciones humanas es más

153 difícil, ¿no?, porque ¿¿ya te he vuelto a decir que?? el concepto mediterráneo ¿? A mí

154 como ciudad me encanta, o sea, el hecho de tener en la ciudad un parque de la ciudad,

155 así para caminar tranquilamente, pues es una maravilla, ¿no? Yo, a muchos españoles

156 que se quejan mucho, sobre todo a españoles que se quejan más... Claro, las españolas

157 se quejan más porque están acostumbradas a/ al callejo, a conocer al de# al tendero, al/

158 al vecino, al portero, a<a> mi tía que vive dos calles más abajo o al amigo de eso, pues

159 <> esa familiaridad, ese/ ese <es#>... aquí no la encuentran. Yo he vivido en el lago#

160 me acuerdo que yo he vivido en el lago norte en una casa y/ y salíamos a caminar y

161 prácticamente no conocías a/ a los vecinos de al la(d)o en un principio. Y caminabas y

162 siempre me causó una sensación que ya me causó en Alemania, que tú caminabas y

163 veías casas y casas y no oías ni un ruido, todo el mundo calla(d)o y si# y/ y decías,

164 ¿no?: “¿quién vive aquí?”, ¿no? Entonces...

165 [I-¿Y eso a ti no te deprime un poco?]

166 [P07]-A mí, no. Porque ¿? si yo estoy todo el día ajetre(a)d)o, realmente eso [risa] me

167 parece ¿¿a mí?? el paraíso, para un<n># entiendo que para una mujer es complica(d)o,

168 ¿no? Yo el otro día recordaba, ¿no?, que era interesante hablar con/ con X y con mis

169 hijos de eso. O sea, la diferencia cultural es mucha. O sea, los amigos de mis hijos o mis

170 primos juegan en la calle, salen a la calle a jugar, corren en el barrio, se encuentran con

171 los amigos, van a la playa tranquilamente un grupito de amigos. Aquí no, aquí tú vas,

172 coges un coche los llevas a tal sitio, los vuelves a llevar. Eso no existe y eso hace que/

173 que su forma de ser sea otra, mejor o peor, no lo sé, ¿no?, pero es diferente, ¿no? <ee>

174 Entonces todo eso es complica(d)o, ¿no? Pero bueno, en definitiva, lo único que hace es

175 marcar de una forma o[D-I] otra. Ahora, vuelvo a repetirme, <e> las mujeres todas

176 siempre se han quejado mucho de/ de Brasilia como ciudad para vivir en ella y, yo

177 siempre digo lo mismo, cuando os vayáis, \*[D-CL] echaréis de menos. O sea, yo puedo

178 estar en el centro de Madrid, en pleno ¿? o en X y/ y realmente pues puedo echar de

179 menos el pasear en la *entrequadra*[L2] con esos árboles, la zona arbolada maravillosa,

180 ¿no? Eso es cuestión de ¿? Como soy una persona que# geminiana[D-CU], que/ que me

181 gusta lo romántico o/ o ¿¿solo?? puedo ser muy analista en un momento determina(d)o,

182 las dos cosas me parecen maravillosas, ¿no? Siempre ¿? a gente que/ que vivía en el

183 lago, digo: “yo tenía una casa en el lago que desayunaba y bajaban los monitos estos

184 ¿?” Entonces, claro, esto en España no lo he visto nunca, claro. Entonces, bueno pues

185 todas estas cosas, pues tienen su valor/ su valor, ¿no?, y eso es muy importante para mí.

186 Entonces, realmente hablando del tema de Brasilia, como ciudad, pues para mí,  
 187 maravillosa.  
 188 [I-Tu mujer, ¿a qué se dedica?]  
 189 [P07]-Es# está de ama de casa.  
 190 [I-... ¿has tenido algún problema de seguridad?]  
 191 [P07]-No, a mí/ a mí directamente, no. Salvo la típica chica de servicio que/ que ha  
 192 roba(d)o, pero a gente muy cercana a mí, sí.  
 193 [I-¿Me puedes contar alguna historia...?]  
 194 [P07]-En São Paulo<oo> mi jefa, ¿no?, entonces que era director de internacional de la/  
 195 de la empresa \*[D-I] que trabajábamos, en pleno/ en pleno<o>/ <ee> en pleno  
 196 semáforo, con escopeta pues le hicieron un asalto para <saca#>para quitarle a <ell#>a  
 197 <to#>a ella y al abogado, ¿no? Entonces bueno, pues sí, la realidad es que<ee> que sí. El  
 198 otro día a unos amigos de mi hija en el sector mansiones del/ del lago norte, entraron  
 199 dos delincuentes y ataron a las chicas y las tuvieron seis horas ¿?  
 200 [I-¿Tu hija también?]  
 201 [P07]-No, a la amiga de ella y a sus# y a/ a dos chiquitas que# hermanas que tiene de  
 202 cinco años ¿? a la sirvienta, pegaron al/ al#, ¿cómo se llama?, jardinero, al casero y  
 203 esperaron \*[D-OA] la madre, le <rob/>robaron todo, bueno pues un desastre, ¿no?  
 204 Entonces, bueno pues sí, realmente vivimos cerca. Al vecino que teníamos la empleada  
 205 lo mató de un tiro ¿? [risa] ¿? llevaba un mes pidiendo la/ la receta \*[D-I] la paella, que  
 206 quería que hiciese paella...  
 207 [I-¿Quién?]  
 208 [P07]-El/ el que murió [risa]. Y entonces claro, entonces sí que he vivido situaciones  
 209 complicadas. Yo me acuerdo \*[D-I] que/ que cuando llegué, en una de mis primeras  
 210 reuniones, bueno ya un año o medio, me acuerdo \*[D-I] que prepararon una  
 211 reunión los brasileños conmigo y en la reunión me dijeron así ¿? porque estaba  
 212 trabajando entonces para un tema de la ONCE, me dijeron que<ee>/ que bueno que, así  
 213 un comentario en la mesa, me acuerdo de que fue muy divertido después, dijeron: “oye,  
 214 el otro día en X mataron a un X, a ver si tú vas a ser el siguiente”. Y yo dije# respondí  
 215 ¿clave?? dije: “oye, pues es que, me da igual porque mi empresa# me podrías eliminar a  
 216 mí, pero vendrán diez detrás que harán mi mismo trabajo”, ¿no?. Pero bueno, son  
 217 situaciones que/ que/ que se...  
 218 [I-¿Podía ser una amenaza?]  
 219 [P07]-Era una amenaza, sí. Entonces... La verdad que Brasil está <cambian#>yo# me  
 220 encanta vivir en Brasil porque tú ves la evolución que/ que España tenía, o sea, no  
 221 podemos eludimos de que/ de que Brasil# España hace treinta años o treinta y cinco  
 222 años era muy ¿? muy parecido, tenía los caciques. Siempre digo a mis hijos, cuando yo  
 223 nací# cuando yo empecé a ser jóvenes[sic], los hijos de mis amigos, o sea, perdona, los/  
 224 los compañeros de colegio eran hijos de, ¿de quién? del dueño de la tienda, ¿? del  
 225 notario, y ellos creían que toda la vida#, tenían la vida solucionada entonces. ¿Qué  
 226 pasaba? Porque las tiendas eran estáticas, no se había llegado a/ a# al crédito barato,  
 227 entonces las familias permanecían *in aeternum*[L3] en el poder, aquí era lo mismo. Lo  
 228 que pasa es que ya, poco a poco, en estos diez años que he visto mucho la evolución,  
 229 que por eso me encanta Brasil, to(d)a esta gente ya no lo tiene tan claro <es#> y  
 230 entonces tiene ya tienen que esforzarse también ellos, porque/ porque los negocios van  
 231 cambiando de/ de/ de mano y hay gente <> detrás empujando mucho. Y cada día  
 232 cambiará más, esto es como las empleadas, que cuando decían mis amigos: “oye, pues  
 233 llegará una hora ¿? gente tenía cuatro empleadas y eso lo puedes mantener hoy, de aquí

234 a unos años no llegará”. Ha tarda(d)o diez años, ¿no? Prácticamente ahora hay# la  
 235 mayoría de ellos ¿están?? con problemas de empleadas, <ee> problemas de que son  
 236 muy caras ¿? ves un cambio. Mientras España por ser más pequeña es lógico, los pasos  
 237 <ee> son más lentos, aquí <e/>es una bola muy rápida de<ee># económica.  
 238 [I-Ah, yo pensé que sería al contrario.]  
 239 [P07]-Qué va. Por ejemplo, el sudoeste. Yo, cuando llegué, no había nada. Entonces  
 240 claro, <ee> ¿cuándo en España ha nacido una/ una# ves nacer un pueblo de diez mil  
 241 de[sic] personas? Nunca, nunca. Yo vi Aguas Claras, ¿eh?, <tan/>tampoco. Entonces tú  
 242 ves la evolución, a mí me encanta. Yo iba a X en coche, entonces...  
 243 [I-¿Dónde?]  
 244 [P07]-A X, en coche.  
 245 [I-¿X está por aquí cerca?]  
 246 [P07]-En X, sí. Y les decía a mis hijos: “mirad eso que no lo veréis nunca en vuestra  
 247 vida, solo en Brasil”. Pues tú# yo he visto pasar una carretera y vi al la(d)o de la  
 248 carretera un# una persona que había encontra(d)o un negocio para arreglar ruedas.  
 249 Volvías a los dos meses y ya estaba el de la ruedas y al la(d)o otra casita para el  
 250 mecánico. Al cabo del tiempo, lo que era nada, era mucho más grande que una aldea, ya  
 251 se había convertido en una población. Había llega(d)o el cura, había llega(d)o la  
 252 gasolinera. Claro, entonces Brasil tiene esa capacidad de/ de ese movimiento económico  
 253 constante que tienes que ser muy observador pa(ra)/ pa(ra) para... [suena el móvil].

## TRANSCRIPCIÓN – PARTICIPANTE P08

Duración: 35:50 min

Fecha: 7-5-2013

Localización: 10:29 h en su casa de Guará (Brasil).

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 4277 palabras; 511 líneas.

- 1 [I-Buenos días. ¿Me puede decir su nombre?]
- 2 [P08]-X.
- 3 [I-Le voy a ir haciendo una serie de preguntas. ¿Cuándo nació?]
- 4 [P08]-El once <> de noviembre de [D-ART] treinta y nueve.
- 5 [I-¿Y dónde nació usted?]
- 6 [P08]-En X, X', provincia de X'.
- 7 [I-¿Su nacionalidad hoy en día?]
- 8 [P08]-No, continuó siendo española. No tengo nacio(nal)idad brasileira [D-CU] no [D-CE].
- 9 [I-Ah, ¿no? ¿Y eso por qué?]
- 10 [P08]-Mira, porque, te voy a decir la verdad, cuando me interesó, yo necesitaba la#
- 11 ¿necesitaba?? no, me/ me hubiera gusta(d)o, no<o>/ no la conseguí/ no conseguí,
- 12 mucha burocracia, mucha<aa> y <.> ¿¿no sé?? pa(ra) <vo#>pa(ra) tener que votar,
- 13 ¿¿total??. nada.
- 14 [I-Cuando vivía en España, ¿hablaba castellano o alguna de las lenguas oficiales?]
- 15 [P08]-Miré yo hablaba <e> en mi casa como catalana hablábamos todo en catalán, la
- 16 familia, mas[D-AC] en mia[D-POS] escuela, que estudiaba en una# colegio de monjas
- 17 <estudi#>era castellano y aprendí el castellano en la escuela.
- 18 [I-Y en la calle, ¿podían hablar catalán?]
- 19 [P08]-No, en la calle, conforme a la persona. Vamos *supor* [L2], si encontrase una amiga
- 20 que era# hablaba castellano, yo hablaba castellano, si era<aa> un/ un catalán, yo
- 21 hablaba catalán.
- 22 [I-O sea que era bilingüe, ¿no?]
- 23 [P08]-Sí.
- 24 [I-¿Su nivel de estudios en total?]
- 25 [P08]-*Uai* [L2] ¿Y cómo sería ¿? aquí?
- 26 [I-No, es muy fácil, solamente, elemental, medio o superior.]
- 27 [P08]-Medio/ medio/ medio. Pongo medio porque<e> <> en aquella época, cuando yo
- 28 era pequeña, ¿né [L2]?]
- 29 [I-Sí, claro. ¿Y cuándo llegó a Brasil, en qué año?]
- 30 [P08]-<e> en \* [D-ART] cincuenta. <.> (*Es/para* *ai* [L2] en enero del cincuenta.
- 31 [I-¿Y por qué vino a Brasil? Cuénteme la historia.]
- 32 [P08]-Mira, yo no vine, me trayeran [D-MV] mis padres, porque por la edad... *Na* [L2]
- 33 verdad mis padres# nosotros estábamos bien en/ en España, en... bah en Cataluña,
- 34 estábamos relativamente bien. Pero mi madre ya había pasado por una guerra, con mis
- 35 dos hermanos más viejos [D-ES], yo todavía no había nacido. Y ella pasó tanto# tanta
- 36 cosa horrible, que perdió la casa, perdió mucha cosa. Cuando hubo rumores, ¡ay que el
- 37 Franco!, ¿será que...?, ya a haber otra guerra/ va a haber otra guerra/ va a haber otra
- 38 guerra, mi madre no/ no \* [D-CL] pensó dos veces: “Marido, vámonos, pa(ra)
- 39 Argentina”. No<oo>, a Argentina no se podía entrar porque<ee> ya había mucha/
- 40 mucha gente que se iba pa(ra) Argentina, muchos españoles. Entonces Brasil, ¿el
- 41 Brasil?, punto, ¿pos? Brasil. Y aquí estamos.
- 42

- 43 [I-Y ¿qué animada su madre, qué valiente!]
- 44 [P08]-Mira, te digo una cosa. Mira, mi madre cuando llegó aquí mi madre nunca había
- 45 trabajado. <.> Lavaba *ai* [L2]# hasta ropa para# pa(ra) poder ayudar a mi padre. Para
- 46 conseguir tener la casa, para conseguir [sic] estudiar los hijos, para todo. Mi madre fue
- 47 una<aa> [chasquido de contrariedad] <> ¿cómo te diré?
- 48 [I-¿Una luchadora?]
- 49 [P08]-Sí, eso, una luchadora. Eso, mi madre fue.
- 50 [I-Pero tenemos muchas mujeres así, ¿no?]
- 51 [P08]-Mi madre no/ no/ no tubeo ni un minuto en dejar la bella [D-CU] casa que tenía,
- 52 nosotros tenemos tierras que mi padre plantaba. Mi padre era albañil, era<aa> <aa>
- 53 trabajaba en una firma muy buena, toda *ai* [L2] vida trabajó. ¿? lo dejó todo, pa(ra) venir,
- 54 porque la ilusión del [D-POS, D-ESTb] era/ era las Américas. Ya que España no<oo>...
- 55 tenía miedo, porque él fue a la guerra también.
- 56 [I-Ah, él fue a la guerra también.]
- 57 [P08]-Fue/ fue dado como muerto, por/ por el/ por el alto<oo># por el ejército. Fue
- 58 dado como muerto, mas [D-AC] gracias a dios mi padre ¿? no/ no murió, gracias a dios.
- 59 Y<yy> como él pasó también tanta cosa, dice “no, vámonos”. Y llegando aquí, no era la
- 60 América que *ele* [L2] pensaba.
- 61 [I-Claro...]
- 62 [P08]-Lo que/ lo que nosotros teníamos allí nunca/ nunca más lo hemos conseguido. A
- 63 ver, no \* [D-CL] consiguieron mis padres. Y<yy>...
- 64 [I-¿Sus padres murieron aquí?]
- 65 [P08]-Sí, murieron en San Paulo.
- 66 [I-¿Ah, ustedes llegaron a São Paulo?]
- 67 [P08]-Yo viví en<nn> San Paulo, me casé en San Paulo, viví en X, que mi marido *¿¿lá*
- 68 *tinha* [L2]? industria de calzados, *na época* [L2].
- 69 [I-¿X es allí mismo en...?]
- 70 [P08]-En San Paulo, X está en San Paulo. Y después pa(ra) X.
- 71 [I-Sí, la conozco.]
- 72 [P08]-X es bonita. Y<yy> cuando mi hija se casó, que se casó con un militar, que ya no
- 73 es militar, <ee> vino pa(ra) Brasil. En esa altura [D-CE] mis dos hijos ya estarían
- 74 casa (dos). Ella se casó se vino pa(ra) (a) cá. Mi marido era diabético y de vez en cuando
- 75 le daba<aa>... Y mi hija “mamá, vamos a Brasília, mamá, vamos pa(ra) Brasília, mamá
- 76 vamos pa(ra) Brasil”. Yo “no/ no/ no”, mas [D-AC] un día que le dio una fea que casi
- 77 se fue, digo “sí, el lunes mismo”, era un domingo, “nos vamos”. Y el lunes mismo yo
- 78 estoy aquí. Vendimos la casa en Brasília, [chasquido de contrariedad] en<nn> X y aquí
- 79 estoy.
- 80 [I-¿Dónde más tiempo ha vivido es en X?]
- 81 [P08]- En San Paulo.
- 82 [I-¿No lo echa de menos?]
- 83 [P08]-<mm> no. No. Lo que encuentro aquí en Brasília que no hay así un<nn> <> un
- 84 divertimento [D-CU], a pesar \* [D-I] que con mi edad lo que tengo (*es*) *ai* [L2] está/ está
- 85 muy bueno.
- 86 [I-Pero tiene que divertirse también, ¿por qué no?]
- 87 [P08]-Ah, mas# aquí *¿¿se vive??*, si yo tengo también hermanos en San Paulo, *¿né* [L2]?]
- 88 Tengo hermanos, tengo sobrinos.
- 89 [I-¿Sus hermanos aquellos mayores?]
- 90 [P08]-Sí. Tengo aquella foto. Y<yy>...

- 91 [I-¿Ha vivido en algún otro país?]
- 92 [P08]-No, [chasquido de negación].
- 93 [I-¿A Argentina nunca fueron?]
- 94 [P08]-No, solo fue de<ee>...
- 95 [I-¿Entonces usted aprendió a hablar en español y catalán?]
- 96 [P08]-Sí.
- 97 [I-¿Tuvo clases de portugués antes de venir a Brasil?]
- 98 [P08]-No/ no/ no [chasquidos].
- 99 [I-¿Y en Brasil siguió estudiando?]
- 100 [P08]-Sí<i>, hasta mis catorce, quince años.
- 101 [I-¿Y en el colegio aprendió otra lengua?]
- 102 [P08]-No/ no/ no, solo portugués.
- 103 [I-¿Pero el portugués lo aprendió en el colegio o fuera del colegio?]
- 104 [P08]-No/ no en el colegio. Yo fui# no sé si soy muy<yy>... [risas].
- 105 [I-¿Muy qué? Dígalos.]
- 106 [P08]-Muy inteligente [risas].
- 107 [I-Muy lista.]
- 108 [P08]-Lista [risas]. No me/ no me afectó[D-PRO] nada/ nada/ nada mi vida. Yo me acuerdo muy bien, tenía once años, es pa(ra) acordarse. ¿¿Me[¿sic]?? entré en la escuela, solo extrañé el# la forma de <ense#> de enseñar, un poco así diferente, claro.
- 109 [I-O sea que usted aprendió perfectamente.]
- 110 [P08]-Sí.
- 111 [I-Porque usted era bilingüe.]
- 112 [P08]-¿? Y<yy> <> y cuando yo voy a algún lugar y digo que yo[D-SUJ] soy extranjera, que soy española, o <e> o en conversa[D-CU] sale, y estoy hablando el portugués, “no *acredito*[L2]”, como *diz o brasileiro*[L2]. Digo “soy/ soy española. Yo mi raza no la niego, no[D-CE]. Mi nacionalidad no la niego”.
- 113 [I-¿Usted ha trabajado de algo o ha sido ama de casa?]
- 114 [P08]-No, solamente en casa.
- 115 [I-Solo en casa que no es poco, ¿no?]
- 116 [P08]-<aa> [risas] ¡Ha!
- 117 [I-Se trabaja más todavía.]
- 118 [P08]-Sí. Y no/ no es/ no es pago[D-CU], ¿ne[L2]?]
- 119 [I-No tienes ni vacaciones.]
- 120 [P08]-No, no hay.
- 121 [I-Y cuando dice “vamos de vacaciones”. ¿De vacaciones? Si voy a seguir haciendo lo mismo.]
- 122 [P08]-Yo digo “si es pa(ra) hacer algún trabajo, <.> no voy”.
- 123 [I-Clases de español aquí nunca tuvo, ¿no?]
- 124 [P08]-No/<oo>, no.
- 125 [I-¿Visita España?]
- 126 [P08]-Sí.
- 127 [I-¿Con qué frecuencia, más o menos, una vez al año...?]
- 128 [P08]-Te voy a decir la verdad: no fui a España hasta que no salió <e> no el<ll># *¿¿Se lembra*[L2]? Ese programa que hay en el<ll> <.> [suspiro].
- 129 [I-En el ministerio, ¿no?]
- 130 [P08]-Sí, de<eee> de españoles que nunca han visita(d)o España. He ido ya ¿qué? *muítas*[L2] veces. Por el gobierno he ido unas dos <.> tres veces/ <.> tres veces.
- 131
- 132
- 133
- 134
- 135
- 136
- 137
- 138
- 139 [I-¿Pero usted estuvo mucho tiempo sin ir a España?]
- 140 [P08]-Huy<yy>, fui que ya tenía<a> <> nieto.
- 141 [I-¿Ah!]
- 142 [P08]-Mucho tiempo/ mucho tiempo.
- 143 [I-¿Y nunca le apeteció ir?]
- 144 [P08]-Mira te voy a decir la verdad: yo tenía mi padre, mi madre, mis hermanos aquí. Inclusive vino conmigo un tío, una tía, un primo, con nosotros, el mismo viaje
- 145 [I-Es verdad, que usted me dijo que vino toda la familia.]
- 146 [P08]-*É<ee>*[L2]# es[D-ES]. [risas] Y<yy> <> yo soy una persona que me acostumbro en cualquier lugar. <.> Si sentía falta mucho de mis tías. De mi abuela/ mi abuela no porque lo<oo> que[sic] estuvimos aquí se<ee># falleció[D-PRO]. Mas[D-AC] <> no a mí no me# ahora, cuando una, que llega en[D-PR] España, después de esos veinte, treinta años fuera, <.> es una sensación que <> <n>no/ <n>no es <co#>no sé cómo explicarlo, te da así un<n>#, una cosa, no lo# ah de llorar, de ver aquí, tú naciste en aquel lugar y después de tantos años ¿?
- 147 [I-¿Usted recordaba...?]
- 148 [P08]-¿? solo que yo cierro los ojos y me acuerdo desde el#, no el día que nací, no, mas[D-AC]/ mas[D-AC] de mis tres años sí. La calle *onde*[L2] yo vivía, que cuando pase después de treinta años, la casa que mis padres vendieron...
- 149 [I-¿Estaba allí todavía?]
- 150 [P08]-Todavía estaba allí. Yo llamé a la puerta, pedí “por favor, ¿me deja entrar?” [risas]. Y con mis# con mi cara dura [risas].
- 151 [I-No, que va.]
- 152 [P08]-Sí<i> porque una persona no me conoce...
- 153 [I-Ah, pero hay que entenderlo.]
- 154 [P08]-Mi casa era aquí, vamos suponer, y aquí así era mi escuela donde yo estudiaba. Ya no existe más[D-CE]. No existía más/ no existía más. Entré<ee>, la casa está completamente diferente por dentro, mas[D-AC] la/ la dueña de la casa dice “no lo <acredí[L2]#>”, no se lo creía que yo <.> vivía allí hace[sic] mis once años y ¿? estado tantos años fuera y quería ver la casa de vuelta[D-CE].
- 155 [I-¿Qué bonito!]
- 156 [P08]-No, si no ¿?
- 157 [I-Entonces ha ido muy pocas veces.]
- 158 [P08]-Tres veces. Y ahora pretendo ir, si Dios quiere hasta <fi>final de año, no tiempo ¿¿bueno yo quiero que siempre he ido en invierno??]
- 159 [I-Sí es verdad. Entonces tendrá que ir ahora.]
- 160 [P08]-No/ no ahora no porque este aquí no *¿¿sona*[L3]? [risas]. La verdad. A mí no#, no soy... Y quiero ver si <.> vamos yo[D-OP] y mi hija y mi hijo no conoce España. Mi hija se llama X y quiero llevarla...
- 161 [I-Al monasterio, claro. A ver a la X.]
- 162 [P08]-Una maravilla. Sí.
- 163 [I-Le pregunto esto por ver la lengua: ¿va a la iglesia?]
- 164 [P08]-Sí, voy. Bue(no) voy así...
- 165 [I-¿A veces o regularmente?]
- 166 [P08]-A veces, porque, ¿<que> puedo decir la verdad?
- 167 [I-Claro.]
- 168 [P08]-¿? me tira más el espiritismo.
- 169 [I-Ah, bueno.]



- 187 [P08]-Mas[D-AC] yo voy a la iglesia...
- 188 [I-¿ Esto de la iglesia entiéndalo como asiste a culto religioso,]
- 189 [P08]-Sí y todos los domingos de mañana[D-CE] yo me siento ahí en ese canto ahí y
- 190 veo la misa del padre<ee>
- 191 [I-Iglesia en realidad podría ser...]
- 192 [P08]-La verdad yo ¿¿veo?? la misa todos los domingos, a no ser que esté en un lugar
- 193 que no/ no/ no...
- 194 [I-En portugués, ¿no?]
- 195 [P08]-Sí.
- 196 [I-Lo de iglesia es porque el noventa por ciento de los españoles son católicos o
- 197 sonateos.]
- 198 [P08]-No, ni mis hijos, todos ¿? Todos <ee> <...> la vida nos ha# nos puso a mi marido
- 199 y a mí en frente de un espiritismo. Mas[D-AC] *mesmo assim*[L2] no/ no soy fanática/
- 200 no soy fanática.
- 201 [I-Sí a mí lo que me interesa es la lengua. En Brasilia había dos iglesias que daban
- 202 misas en español.]
- 203 [P08]-¿Sí? No sabía, no[D-CE].
- 204 [I-No son curas españoles, uno me parece que es colombiano.]
- 205 [P08]-De *lingua*[L2] castellana.
- 206 [I-Hoy día ¿cómo diría que es su portugués, suficiente o muy bueno?]
- 207 [P08]-Bueno/ bueno, porque si yo no digo que soy <> extranjera o española, nadie...
- 208 [I-Entonces muy bueno. Y su español, antes de venir aquí ¿usted diría que era bueno?]
- 209 [P08]-Sí/ sí, porque las monjas donde yo estudiaba en la<aa> en la escuela# el colegio,
- 210 eran muy rígidas.
- 211 [I-¿ Y hoy en día cómo diría que es su español?]
- 212 [P08]-Más o# diría que más o menos. No por no saberlo, porque me confundo. Con mi
- 213 edad me confundo, <a> *as*[L2] veces *as*[L2] letras, así. Mas[D-AC] yo antes pienso ¿?
- 214 lo/ lo voy a decir bien.
- 215 [I-¿ Con qué frecuencia habla español?]
- 216 [P08]-¿Quieres que te diga la verdad? ¿Sinceramente?
- 217 [I-Sí, sí, claro.]
- 218 [P08]-Nunca.
- 219 [I-¿ Nunca?]
- 220 [P08]-Solo si encuentro un amigo. <mmm> un/ un personal[D-ES] que conozco así, que
- 221 son <es/>españoles.
- 222 [I-Hombre, cuando va a visitar a X.]
- 223 [P08]-[risas] ¡Ah sí! [risas] Ahora el catalán lo hablo más frecuente.
- 224 [I-¿ Ah sí? ¿Con quién?]
- 225 [P08]-Con amigos así, tengo varios conocidos que frecuento con lo del apartamento.
- 226 [I-¿ Y usted considera importante mantener el español?]
- 227 [P08]-Claro/ claro.
- 228 [I-¿ Y sus hijos hablan español?]
- 229 [P08]-No, hablar, no lo hablan, mas[D-AC] lo entienden todo. Puede hablarle[sic], ah,
- 230 inclusive catalán.
- 231 [I-¿ Pero usted les ha hablado?]
- 232 [P08]-De pequeños, sí. Mas[D-AC] después empiezan este, ¿? Empiezan la escuela y
- 233 una muy asín.
- 234 [I-¿ Tiene más amigos que hablen portugués o español?]

- 235 [P08]-Portugués.
- 236 [I-¿ Se siente a gusto con la cultura española, con la brasileña, igual con las dos?]
- 237 [P08]-Amo las dos. Porque cuando voy allí <encu#> una maravilla
- 238 [I-¿ Pero aquí también?]
- 239 [P08]-Aquí también me gusta.
- 240 [I-¿ Se siente más cómoda hablando portugués, catalán, español?]
- 241 [P08]-<maaa> Tanto me da[D-CE-6casosx420 me da igual].
- 242 [I-¿ Ah le da igual?]
- 243 [P08]-Sí. Si tengo que hablar en catalán, hablo. Puedo decir/ <aa> hablar
- 244 una palabra que no está de acuerdo, pero <> lo hablo.
- 245 [I-¿ Y en español lo mismo, y en portugués?]
- 246 [P08]-É<ee>[L2] español. En portugués, no/ en portugués, no. Hablo
- 247 <*dire/>direitinho*[L2] que *¿nem diz*[L2]? aquí.
- 248 [I-Bien, bien, bien. Hoy día, ¿es bilingüe o trilingüe? No, su portugués es mejor, ¿no?]
- 249 [P08]-Mi portugués es mejor. No, porque/ ¿? porque no se ha practicado[D-PRO], si se
- 250 hubiera practicado[D-PRO] aquí en casa, no se hubiera dejado de hablar. ¡Ah!, hablo
- 251 muy bien en catalán, cuando voy <ee>en[D-PR] São Paulo, que tengo mis hermanos
- 252 ahí. Porque ahí<iii>, como dice el otro...
- 253 [I-Sale, ¿no?]
- 254 [P08]-É[L2] sale <bi#>todo bien. Te voy a decir una cosa: cuando estuvimos en España
- 255 por primera vez, mis tíos, <> mi marido <> llegando allí, aquí él hablaba castellano y
- 256 en cambio, en España hablaba portugués [risas].
- 257 [I-Es que se confunde uno ... Entonces, usted se siente más cómoda hoy día hablando
- 258 portugués.]
- 259 [P08]-Sí, por causa de# por motivo de<ee>...
- 260 [I-De la frecuencia de uso, ¿no?]
- 261 [P08]-Por eso. Mas[D-AC] si tengo que hablar el castellano, lo hablo, no hay problema
- 262 ninguno[D-OP].
- 263 [I-Usted está viuda y su marido era x[zona no bilingüe] ..., aprendió a hablar en
- 264 español.]
- 265 [P08]-El vino aquí con veintiocho años.
- 266 [I-Y el vino ¿en qué año? ¿Se acuerda?]
- 267 [P08]-Ay/ ay/ ay...
- 268 [I-¿ Sesenta y algo sería, cincuenta y tantos...?]
- 269 [P08]-É[L2] pues me parece que sí. Porque yo tenía dieciocho cuando lo conocí a él.
- 270 [I-... ¿y él acababa de llegar?]
- 271 [P08]-Y él tenía <veinte/>veintisiete... Sí/ sí.
- 272 [I-Entonces vamos a poner cuarenta...]
- 273 [P08]-Así, menos/ menos diez años[D-OP], más o menos, me parece a mí.
- 274 [I-... en el sesenta, sesenta y cinco, por ahí.]
- 275 [P08]-No <sese#>más fácil sesenta que sesenta y cinco.
- 276 [I-Sí, si es cuando vinieron...]
- 277 [P08]-Mucha gente.
- 278 [I-¿ Y vino por qué?]
- 279 [P08]-Por el mismo motivo <> de que# que nosotros. Por la <vi/>la vida. Porque X es
- 280 <ma/>más# no había trabajo, ¡pronto![D-CU]
- 281 [I-... ¿Y se conocieron aquí?]
- 282 [P08]-En São Paulo.

283	[I-¿Y usted hablaba con él solo español o portugués?]	331	[I-En la universidad.]
284	[P08]-En español.	332	[P08]-En la u ene be. ¿Qué días? porque mi nieta más vieja[D-ES], esa que se va a
285	[I-¿Y en portugués no?]	333	formar[D-ES] ahora, ella empezó al[sic] español.
286	[P08]-No. Después que vinieron los hijos y la bendita escuela...	334	[I-Pero yo doy clases en la carrera de Letras-español, no en la u ene be idiomas que son
287	[I-Les pidieron, ¿no?, que hablaran portugués con ellos... Y su marido le hablaba a usted	335	cursos de español para todo el mundo.]
288	en español, ¿no?]	336	[P08]-<aa> no, porque ella no# <ee>.
289	[P08]-Sí.	337	[I-¿Ella es de la carrera de Letras-español?]
290	[I-¿Y la profesión de su...?]	338	[P08]-No sé/ no sé.
291	[P08]-Mi marido, era<aa># nosotros teníamos una industria de calzados ¿?	339	[I-Yo doy clases solamente en la carrera ... Damos clase no solamente de español.]
292	[I-... ¿Cuántos hijos tienen?]	340	[P08]-<mmm> Mucha cosa[D-CM]
293	[P08]-Tres/ tres.	341	[I-Clases para cualquiera es la u ene be idiomas y yo ahí no trabajo.]
294	[I-¿Dos chicas y un chico?]	342	[P08]-Será en eso.
295	[P08]-No, al contrario, dos chicos y una niña.	343	[I-Yo creo que va a ser ahí.]
296	[I-Ah, y ya son mayores todos.]	344	[P08]-Sí, mas[D-AC] ella[D-SUJ] paró porque<ee> <e> se juntaba <u>mucha cosa</u> [D-CM]
297	[P08]-La/ la/ la niña [risas] tiene cuarenta y seis, <ee> X que es el que está en la foto,	345	¿?
298	hizo cincuenta ahora en febrero y el X' tiene cincuenta y dos.	346	[I-¿Le hubiera gustado que sus hijos hablaran español?]
299	[I-Claro.]	347	[P08]-Sí, claro.
300	[P08]-Parece mentira. ¿né[L2]?]	348	[I-Entonces ¿le incomoda que no hablen?]
301	[I-¿Habla con sus hijos en portugués?]	349	[P08]-Sí, porque<e>, imagínate, sería mu(y) bien#, mu(y) bueno que hablasen.
302	[P08]-En portugués[D-RR]. De vez en cuando suelto <uu>una en castellano, otra en	350	[I-... A una señora le dijeron que tenía que hablar a sus hijos en portugués y dijo "yo, si
303	catalán, así. <i>Mais</i> [L2] para que ven donde<ee> <.> <mm> de ¿? de<e> cual# de<ee> ...	351	yo no sé, ¿cómo voy a hablarles en portugués?" ]
304	[I-Vale. Y sus hijos le hablan también en portugués. ¿Tiene nietos?]	352	[P08]-Pues al contrario de mí.
305	[P08]-Tengo seis y un biznieto.	353	[I-Y siguió hablándoles en español...]
306	[I-¿La mayor tiene veintialgun años?]	354	[P08]-Como yo aprendí el portugués, ¿qué que tenía que hacer?
307	[P08]-<aa> ¡No<oo>! Yo tengo un nieto con <.> treinta y uno.	355	[I-Claro. ¿Tiene contacto con amigos o familiares en España?]
308	[I-¿Y el más pequeño?]	356	[P08]-Sí<i>, mis/ mis tíos, primos.
309	[P08]-<ee> sería el biznieto.	357	[I-¿A menudo, muy frecuentemente?]
310	[I-No, ¿el nieto más pequeño?]	358	[P08]-Ah, así, vamos <i>supor</i> [L2] para Navidad, ¿? teléfono, por la Internet también nos
311	[P08]-Quince años.	359	hablamos mucho.
312	[I-¿Y con sus nietos habla en portugués también?]	360	[I-¿Por teléfono y por correo electrónico?]
313	[P08]-<.>	361	[P08]-Sí/ sí.
314	[I-¿Ha animado a sus hijos a hablar español?]	362	[I-¿Y con ellos qué lengua usa?]
315	[P08]-Sí, inclusive tengo una nieta que es# por# se<ee> <...>	363	[P08]-Bueno, principalmente catalán, porque es en Cataluña.
316	[I-Estudió.]	364	[I-Claro. ¿El castellano es importante en las relaciones en su familia?]
317	[P08]-Estudió español y ¿¿hizo?? el curso completo. Y habla el castellano.	365	[P08]-Sí<i>, porque <.> es la lengua patria, ¿no?
318	[I-¿Sus hijos han ido a clases de español?]	366	[I-¿Sus amigos son fundamentalmente brasileños?]
319	[P08]-No, solo esa nieta.	367	[P08]- <u>Son/ son</u> [D-RR].
320	[I-¿Dónde estudió español?]	368	[I-¿Y la lengua materna de esas personas...?]
321	[P08]-<aa> En el X.	369	[P08]-Portugués.
322	[I-Yo tengo amigos que han trabajado allí.]	370	[I-¿Y cómo las conoció?]
323	[P08]-¿¿? de profesor allí?	371	[P08]-Ah, cosas de la vida, así...
324	[I-No, yo no.]	372	[I-Colegios, trabajo...]
325	[P08]-No, ¿y su amiga?	373	[P08]-Colegios, trabajo, esas cosas.
326	[I-...Y a no trabaja ninguna de mis amigas allí. Sus hijos no hablan español, entonces no	374	[I-¿Cuáles son la personas con las que tiene contacto día a día? Su hija, ¿no?]
327	les corrige tampoco.]	375	[P08]-Mi hija, mi yerno, <.> mis nietos, que tengo tres aquí.
328	[P08]-No. Niada.	376	[I-¿Tiene alguna amiga con la que tenga contacto diariamente?]
329	[I-No, habla, habla.]	377	[P08]-Sí/ sí.
330	[P08]-No, escucha ¿tú das/ <a> tú das clase de español?	378	[I-¿Con ellos en qué habla, con todos en portugués?]

- [P08]-Todo portugués.  
 [I-Y les conoce desde que nacieron... es una broma.]  
 [P08]-¿Quieres un *suco*[L2]?  
 [I-No... Vamos a acabar esto, si no le importa.]  
 [P08]-*Tá tá*[L2]. No/ no/ no. ¡*!H*[L2]! tengo tiempo, el día entero.  
 [I-Acábamos esto ... para no parar la grabación... ¿Está cansada?]  
 [P08]-¡Ay, *meu deus*[L2]! [risas].  
 [I-¿No? ¿Seguro? [risas] ... ¿Español en el día a día no habla con nadie?]  
 [P08]-¡uhum> No.  
 [I-Únicamente ... a veces ... con X en la embajada y así...]  
 [P08]-Sí#, no/ no, hablo sí, mas[D-AC] muy raro. Mas[D-AC] *mesmo*[L2] cuando voy por la embajada. Yo tengo varios amigos españoles, mas[D-AC] cuando uno se ve<ee>.  
 [I-Es raramente.]  
 [P08]-<mm>  
 [I-Vale ... ¿Ha pertenecido a algún club o asociación española? ...]  
 [P08]-*Aonde*[L2] conocí a mi marido.  
 [I-... Ahora ya no, claro.]  
 [P08]-No/ no.  
 [I-Es que aquí no hay.]  
 [P08]-A mí, la verdad, me gustaba mucho bailar cuando yo era joven. No ¿? bailar. Yo con mis hermanas en un baile ¿?  
 [I-Y usted que debía de ser guapísima.]  
 [P08]-¡Ay, qué horror! [risas]  
 [I-... seguro.]  
 [P08]-<aa> y conocí a mi marido#, \**[D-CL]* conocí en el baile y mi marido no era de baile. <esta#><fu#> estaba por casualidad aquel día. Fue pa(ra) conocer el clubel[D-CU]. Y conocí el clubel[D-CU] y me conocí a mí. <.> Y pa(ra) mí el baile...  
 [P08]-*Escuta*[L2] a mi edad, ahora que no tengo ninguna así... No hay aquí un# una cosa pa(ra) así ¿? de# hay, sí, mas[D-AC] *el*[L2] un ambiente más<sss> que a mí no me gusta. No que yo sea un<nn>, mas[D-AC] no me gusta porque es un ambiente medio *¿¿cañona*[L2]?.  
 [I-En España está lo de los viajes del Imserro.]  
 [P08]-En esos viajes, yo viajó. <.> Yo tengo# ¿Está viendo aquella foto que está allí sentado mi marido? Es uno de esos viajes. <...> Yo conozco ¿? Valencia, Madrid, Málaga...  
 [I-¿Con esos viajes?]  
 [P08]-Y más, *Zaragoza*[D-PRO], Sevilla... ¿qué más? *Bom*[L2], Barcelona ya ¿?  
 [I-Pues en esos viajes se baila mucho...]  
 [P08]-Pues *el*[L2], por eso te digo/ te digo, a mí me encanta.  
 [I-A x tampoco le gusta y x' dice: "y me sacan a bailar".]  
 [P08]-Mira en ese clubel[D-CU] que te digo que conocí a mi marido, yo tenía ¿qué? dieciséis, diecisiete años. Me acuerdo que con dieciocho [risas] poco disfruté. <aaa> Yo y mi hermano X, tengo un hermano que se llama X, bailando, haciendo una/ una rueda pa(ra) nos ¿? no sé si me entiendes. Y mi madre ¿? [risas] Porque era así, no se iba al baile si no iba el padre, la madre, el gato y el <ca#> y el perro. [risas]  
 [I-Para tenerlos controlados.]  
 [P08]-En aquella época era así. *¿ne*[L2]? Hoy en día no.  
 [I-¿Echa de menos España?]
- 427 [P08]-Sí.  
 428 [I-¿Poco o mucho?]  
 429 [P08]-Mira, me entra una<aa>/ una <nos#>¿cómo puedo decir? <...>  
 430 [I-Nostalgia, ¿no?]  
 431 [P08]-*É*[L2], nostalgia. Cuando<o> me quedo sola, así, pienso en mi marido, pienso que  
 432 <> quién sabe \*[sic-que hubiera] sucedido si hubiéramos vivido un día en España.  
 433 [I-¿Entonces cree que no fue la decisión correcta venirse a Brasil?]  
 434 [P08]-No. [chasquidos de negación] Mis padres no tenían necesidad de venirse para acá.  
 435 Necesidad así: financieramente no, no sobraba, pero también no[D-CM] faltaba, nunca  
 436 se iba a dormir sin cenar. ¿Entiende?  
 437 [I-Sí.]  
 438 [P08]- Pero por aquella cosa de "¡ay! vámonos a América" ¿?  
 439 [I-El miedo, no?]  
 440 [P08]-*É*[L2] Y cuando llegó aquí tuvo una desilusión muy grande/ muy grande que<e>  
 441 en el mismo <na/>navío[D-CU] que vinimos, él se quería volver.  
 442 [I-¿Ay! ¿En serio?]  
 443 [P08]-Por Dios que está aquí *na minha frente*[L2]. Y cuando yo tenía mis <> trece,  
 444 catorce años mi padre "esta tierra, esta tierra", y yo le decía así "papá, delante de mí no  
 445 hablé nunca más mal del Brasil". Porque yo tenía once años, tenía mucha cabeza, como  
 446 gracias \*[sic-a Dios] tengo ahora, <.> "nos puso en un infierno al ¿¿traernos?? pa(ra)  
 447 (a)já, ahora ¿? te vas a quedar". "No quiero dejar mis huesos en este país", parece que  
 448 lo estoy escuchando. Y los dejó, *¿ne*[L2]?  
 449 [I-Pobre, ¿entonces no fue buena la llegada a Brasil?]  
 450 [P08]-Pa(ra) mi padre no. Pa(ra) mí<i>, yo era una niña, tenía mi padre y mi madre  
 451 aquí, *¿¿un día?* conocí <amiguit#>amigos y amigas ¿? ¿Pero en el íntimo mío, cuando  
 452 yo pienso bien lo que uno...? No éramos ricos, no, de manera ninguna, pero no nos  
 453 faltaba una# un zapato, una ropa, unos... Mi padre trabajaba mucho/ trabajaba mucho.  
 454 <> Y<y> no nos faltaba de nada. <.> ¿Pa(ra) qué dejar la familia toda allí, venirse a  
 455 un país extraño? Que llegas aquí# a pesar que mi padre cuando llegó aquí ya/ ya tenía  
 456 trabajo, ya teníamos casa *alugada*[L2].  
 457 [I-¿Ah, sí?]  
 458 [P08]-Sí. Nosotros con la escuela ya pronta[D-CU] y todo. Vino con# tipo de un<nn>  
 459 contrato, ¿no? Mi padre era *mestre*[L2] de obras. Y vino a trabajar en una firma muy  
 460 buena en X. Nosotros vivíamos en X, en São Paulo. Eso que, llegamos *hoje*[L2], en el  
 461 día siguiente ya teníamos casa. Claro, ¿? casa y mi padre ya tenía trabajo y *na*  
 462 *mesma*[L2] semana ya estudiábamos en la escuela. <.> Teníamos todo, mas[D-AC] no  
 463 era aquello que él se pensaba <.> que<ee> que como decían que se <aa> se<ee> <.>  
 464 los perros se amarran con...  
 465 [I-Con longaniza, que se ataban los perros con longaniza.]  
 466 [P08]-Se arrepindió[D-CL] mucho, tanto es que si él no hubiese vendido la casa, como  
 467 mi madre decía, "no vendas la casa todavía".  
 468 [I-Ah, ¿la casa allí?]  
 469 [P08]-En/ en España. "No vendas la casa, X. No vamos a venderla, no[D-CE]. Vamos a  
 470 dejarla con alguien de la familia viviendo... cualquier cosa...". Mi madre no volvió a  
 471 España porque no tenía casa.  
 472 [I-¿Usted piensa volver a España?]  
 473 [P08]-No/ no porque tengo mis raíces todas aquí.  
 474 [I-Tiene sus hijos.]

475 [P08]-¿Qué una madre quiere más? A sus hijos.  
 476 [-Hijos, nietos y hasta biznietos.]  
 477 [P08]-Es lindo.  
 478 [-El biznieto. Es un niño.]  
 479 [P08]-Es lindo. Tiene los ojos azules.  
 480 [-¿Qué tempo tiene?]  
 481 [P08]-Seis años.  
 482 [-Qué pequeñito.]  
 483 [P08]-Ayer mismo hablé con él por teléfono.  
 484 [-¿Escucha música española?]  
 485 [P08]-Sí<i>i</i>  
 486 [-¿Oye la radio en español?]  
 487 [P08]-No.  
 488 [-Y la televisión española, ¿la ve?]  
 489 [P08]-Mira hasta ahora *hí*[L2] poco sí, mas[D-AC] mi yerno cambió de<ee> de/ de  
 490 operadora[D-ES] y perdí el canal, que yo adoraba/ adoraba el canal.  
 491 [-... ¿Y libros, periódicos, revistas en español?]  
 492 [P08]-Sí revistas, sí. Las traigo de/ de la embajada cuando voy allí. Y tengo una  
 493 porción[D-CU] ahí.  
 494 [-¿Desde que está en Brasil, su español es mejor o peor o igual que antes?]  
 495 [P08]-Mira te diré que es igual, ¿sabes por qué? Porque tantos años fuera de la patria, lo  
 496 poco que hablo me parece que es mucho, porque nunca he<ee>...  
 497 [-Ya, porque no habla. Lo usa muy poco.]  
 498 [P08]-Sí.  
 499 [-¿Cuando habla español con una persona que no sabe portugués, que no es de aquí se  
 500 siente incómoda?]  
 501 [P08]-No<oo>.  
 502 [-¿Y cuando habla con otros inmigrantes que ya viven aquí desde hace tiempo, se  
 503 siente más cómoda?]  
 504 [P08]-Hombre, se siente más/ más natural, más así...  
 505 [-¿Se considera usted bilingüe o trilingüe?]  
 506 [P08]-No<oo>, ¿será?  
 507 [-Usted cree que su portugués es mejor que su catalán y su español, me ha dicho antes.]  
 508 [P08]-Sí, porque# por la práctica.  
 509 [-Y cuando oye a españoles que acaban de llegar a Brasil que tienen mucho acento  
 510 hablando portugués, ¿le resulta incómodo?]  
 511 [P08]-¡Ay! No, me gusta. [risas]

## TRANSCRIPCIÓN – PARTICIPANTE P09

Duración: 27 min

Fecha: 7-5-2013

Localización: 16:17 h en Brasilia, en la casa de la participante.

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 3253 palabras; 400 líneas.

- 1 [I-Buenas tardes. ¿Cómo se llama?]  
 2 [P09]-X X' X' [nombre y dos apellidos, más lento de lo habitual].  
 3 [I-Muy bien. ¿Me puede decir su fecha de nacimiento?]  
 4 [P09]-Diecisiete de /<.> diecisiete de laneiro do[L2] <se#>treinta y siete.  
 5 [I-¿De mil novecientos treinta y siete?]  
 6 [P09]-Eso, isso[L2].  
 7 [I-¿Y dónde nació usted?]  
 8 [P09]-En X.  
 9 [I-¿Y su nacionalidad? ¿Usted tiene la nacionalidad brasileña?]  
 10 [P09]-No. Só[L2] española.  
 11 [I-En España, ¿usted hablaba castellano, español, o asturiano, o bable?]  
 12 [P09]-No, el español só[L2] que <aa> las veces# una primera vez que yo[D-SUJ] fui  
 13 hacía muchos años que tinha[L2] venido y ya no me acordaba muítas coisas[L2] <>  
 14 cómo se llamaba. Ahí[D-AC] era aquel español...  
 15 [I-Sí, ¿pero cuando vivía en España...?]  
 16 [P09]-No, el español.  
 17 [I-Y ¿nivel de estudios?]  
 18 [P09]-Ah, <según#>no llega a ser segundo grao[D-CL].  
 19 [I-Vale. Y ¿cuándo llegó a Brasil, se acuerda?]  
 20 [P09]-Nove de dezembro[L2], ¿no é[L2] X? [dirigiéndose al marido con un  
 21 hipocóritico].  
 22 [I-No, el año solo.]  
 23 [P09]-<aa>ay <.> ¿¿quem lembrava mais é ele[L2]?]  
 24 [I-Bueno, yo le pregunto después a él.]  
 25 [P09]-Isso[L2].  
 26 [I-¿Porque llegaron juntos?]  
 27 [P09]-Juntos[D-RR]. Nos casamos en España y vinimos para cá[L2] con uma[L2] hija  
 28 con un ano e <ee> meio[L2].  
 29 [I-¿Ella?]  
 30 [P09]-No, á[L2] más vieja[D-ES] después[D-AC] yo[D-SUJ] te \*[D-CL] ensiño[D-CL]  
 31 ela[L2]. Ela veio pra cá com um ano e meio[L2]. Vinimos para o[L2] Rio. Moramos  
 32 com meus sogros que meu sogro vetio[L2] primero.  
 33 [I-Ah sí, los padres de X.]  
 34 [P09]-É. O pai[L2] después[D-AC] veio a mãe e os irmãos[L2]. Ahí[D-AC].  
 35 después[D-AC] que nos vinimos[D-CE].  
 36 [I-Entonces ¿vino a Brasil podríamos decir que por trabajo?]  
 37 [P09]-É, porque já meu/meu <gen#> meu sogro [L2] ya trabajaba aquí, meu [L2] marido  
 38 começoo[L2] a trabajar con ele[L2].  
 39 [I-¿Ese fue el motivo de venir aquí, que no tenía trabajo?]  
 40 [P09]-No, porque a família dele todo[sic]o pai[L2], la mãe, los hermanos, todos, ya  
 41 estaban por aquí.  
 42 [I-Ah, él estaba solo en España.]

- 43 [P09]-¿¿(es)taba??  
 44 [I-¿Y por qué se habían venido?]  
 45 [P09]-Porque meu sogro gostaba así de/ de/ de[L2] viajar de... Aí ele <.> ve(i)o pra  
 46 cá[L2]...  
 47 [I-Y le gustó.]  
 48 [P09]-Y le gustó y afícoo[L2] aquí.  
 49 [I-¿Y luego su marido vino después?]  
 50 [P09]-Ahí[D-AC] veno[D-MV]# después[D-AC] de eso veno[D-MV] dois[L2] hijos#  
 51 dois emaos[D-CL] dele[L2], después[D-AC] vinieron a esposa, mia sogra, mia cunhada  
 52 e meu cunhado e a esposa[L2] y un hijo.  
 53 [I-¿O sea que ustedes vinieron ya grandes, con una hija, ya casados?]  
 54 [P09]-Ya, ya<aa>.  
 55 [I-¿Y vinieron directamente aquí a Brasil o han vivido en otro sitio?]  
 56 [P09]-No, vivimos en o[L2] Rio, un tiempo, con meus sogros[L2].  
 57 [I-¿Pero también en Brasil, en Argentina o así, no, ¿no?]  
 58 [P09]-No, no.  
 59 [I-¿Siempre en Brasil?]  
 60 [P09]-Siempre no Brasil[L2]. Ahí[D-AC] vinimos# meu sogro <.> ve(i)o pra cá un  
 61 tiempo. Aí os[L2] hijos ya vienen todos pra cá. Aí meu sogro voltoo[L2] p(r)a o Rio e nós  
 62 ficamos[L2]. [risas] Quedamos só[L2] nosotros aquí.  
 63 [I-Entonces, ¿usted aprendió a hablar en español?]  
 64 [P09]-Sí.  
 65 [I-¿Y antes de venirse para acá tuvieron clases de portugués alguna vez?]  
 66 [P09]-Nunca.  
 67 [I-Llegaron aquí sin saber...]  
 68 [P09]-Sin saber uma palavra em português[L2].  
 69 [I-¿Y cómo fue eso, X?]  
 70 [P09]-<aa>ay fue muy difícil. É[L2], porque <e> yo me me acuerdo agora[L2],  
 71 <e> en la calle que nós# meus sogros[L2] vivían tinha# <aque#> aqui conhece aquelas  
 72 feiras?[L2] Cada día en un lugar. Aí eu fui com eles[L2] pa(r)a a feira[L2] y “freguesa  
 73 vem cá, ontem você me comproo[L2] e n(ã)o vai comprar” ¿? (es)lá me[L2] confundiendo  
 74 [risas] eu nunca vim na vida comprar, [risas] y/ y el decir nueve pa(r)a nove[L2]  
 75 tien[D-MV] diferencia. Ahí[D-AC] un día yo[D-SUJ] fui no açougue[L2] pa(r)a  
 76 comprar# una carnicería, comprar carne, “me da nueve kilos de...” que era mucha gente,  
 77 nueve kilos, “nossa, n(ã)o sei o que é, n(ã)o, n(ã)o conheço”[L2] [risas] no conocía.  
 78 [I-El tipo de carne, él pensaba que era un tipo de carne.]  
 79 [P09]-É <ee> A mesma[L2] cosa o/ o/ o[L2] jamón. Um dia ¿? você[L2] iba a  
 80 <u/><u/><u/>una padaria[L2] decía “me da doscientas gramas[L2] de jamón”, “Não  
 81 tem. [risas] Não tem”. “Como não tem?”. Aí você falar[L2] “no, jamón é  
 82 presunto[L2]” ¿? yo ¿?  
 83 [I-¿Porque usted no fue a clases? Fue aprendiendo así.]  
 84 [P09]-No. Fui aprendiendo, é[L2].  
 85 [I-O sea que usted no estudió aquí más.]  
 86 [P09]-Nada. Meu marido que sabe[L2] más que yo porque <ee> ele mexia com obra,  
 87 <.> e aí com isso ele[L2] <a>aprendió más. E tinha que escrever e essas coisas, e  
 88 algumas coisas que ele não sabia direito escrever[L2] ¿¿le?? portugués[L2] mis hijos  
 89 ¿¿le?? hacían para ele[L2].  
 90 [I-¿Y usted ha trabajado fuera de casa o solo en casa?]

91	[P09]-Nunca.	139	[I-...¿Va usted a la iglesia?]
92	[I-... que trabajar ha trabajado mucho.]	140	[P09]-Yo so[D-MV] católica...
93	[P09]-Y mucho.	141	[I-¿Pero no va a la iglesia?]
94	[I-... ¿Usted ha ido a España desde que se vinieron?]	142	[P09]-Mais dificilmente, se é um# quando é um casamento, um enterro, uma missa do
95	[P09]-Fui duas vezes[L2].	143	sétimo dia, essas coisas[L2], yo vo[D-MV].
96	[I-¿Solo dos veces?]	144	[I-... ¿pero va a la iglesia en portugués?...]
97	[P09]-Só. Uma[L2] vez <ee> <e> estábamos con meu[L2] yerno, aí ele[L2]	145	[P09]-Engraçado[L2], <e> yo fui numa# num jantar na embaixada, que nós[L2]
98	chegó[D-CL] y dijo “Sogra, ¿¿queres?? ir a Espanha?”[L2]. Ya hacía oh[L2], yo ya	146	sempre recibimos y siempre vamos. <ee> tinha um padre, fico(u) a nosso lado a[L2]
99	tinha[L2] todos los hijos. A X devia ter que? <se#>oito, dez anos[L2]. Dije “<aa>Ah,	147	noche entera conversando con nosotros.
100	bien que yo quería[D-CE]”, “Vocé quer ir?”. Disse[L2] “Yo quiero[D-RR]”. Que yo	148	[I-Español, ¿no?]
101	vine de navío[D-CU]. Na minha época era de navio. At eu fui, mas fui eu sozinha[L2].	149	[P09]-Espanol[D-RR].
102	[I-Ah ¿sola?]	150	[I-... lo digo porque si hay misas en Brasilia que son en español ...]
103	[P09]-Sola. Meu[L2] yerno pagó a passagem[L2] y yo[D-SUJ] fui.	151	[P09]-Ni sé donde que é[L2].
104	[I-¿Y tenía familia allí todavía?]	152	[I-...en el asa sur... no es español el cura...]
105	[P09]-Tinha, tinha mãe, tinha dois irmãos ainda[L2].	153	[P09]-Ah, bueno. Este no, este era español y<yy> é mais, ele falava espanhol
106	[I-... Era al poco tempo de venir aquí entonces.]	154	corretamente, né? Porque a gente agora já fica misturando ¿¿muito??[L2].
107	[P09]-No<ooo><...> Yo ya tinha a X. <...> ¿¿É??, deve ter[L2] unos vinte anos[L2].	155	depués[D-AC] de tantos años.
108	[I-¿Pero ... usted vendría con veinte años más o menos?]	156	[I-Eso le iba a preguntar ... Y hoy en día, su portugués ¿cómo diría usted que es, bueno,
109	[P09]-Eu tinha vinte e um anos. [...] Vinte e um, vinte e dois[L2].	157	muy bueno?]
110	[I-Entonces a los veinte años, más o menos, claro su madre estaba ya mayor, pero	158	[P09]-<ee> como <ya#>como dicen <es#> <e#> <e#> <espuña#> <español#>
111	todavía vivía.]	159	<puñal#> <puñalol>, sei lá[L2], que ni é[L2] portugués, ni é[L2] español, mas onde[L2]
112	[P09]-Já<aa>, meu pai já tinha falecido[L2]. Que me avisaron, mais[sic] ele estava	160	quiera que yo vo[D-MV] <...> yo[D-SUJ] comienzo a falar[L2] que yo <ha#>yo pienso
113	muíto[L2] mal, mas[D-AC] yo no pude ir porque<ee> yo tinha[L2] dado a luz de[D-	161	que estou <a#> falando português, e canaca, estou falando[L2] medio español, medio
114	PR] la[D-ART] mi hija más nova[L2] a última.	162	português, porque ¿¿aquí é la mistura?¿[L2].
115	[I-Entonces fue así, solamente de visita porque su yerno...]	163	[I-... ¿pero se comunica?]
116	[P09]-De visita. Fiquei dois meses, porque meu marido ligava todo santo dia[L2].	164	[P09]-Si<i>... si<i>... si...]
117	[I-¿Ah sí?]	165	[I-Entonces, en todo caso, es suficiente para...]
118	[P09]-É. “E quando você[L2] vien[D-MV]?” [risa]. Dije “meu Deus do céu[L2],	166	[P09]-Sí, para me[D-PP] defender muito bem[L2].
119	depués[D-AC] de tantos años venir...” Af eu[L2]...]	167	[I-Y su español antes de venir a Brasil era bueno, ¿no?]
120	[I-Es que la quiere mucho.]	168	[P09]-Sí.
121	[P09]-Oh[L2], son cincuenta y seis años de casados, ¿¿cincuenta y tantos??	169	[I-¿Porque usted ya tenía veinte años ...]
122	[I-Mis padres hicieron hace dos años cincuenta ...]	170	[P09]-Yo estudié en un<n> colegio de freiras[L2], en<nn> <...> bien cerca de mi casa.
123	[P09]-Mas hoy é difícil ¿? casamento, porque a gente aguenta de todo lado, né? Y hoy	171	[I-¿En X mismo?]
124	dia# y yo tenho[L2] una hija separada, a[L2] más vieja[D-ES]. Porque eu[L2] he	172	[P09]-Sí, en X. Ahora yo viví un año en Madri. Un año ¿¿y tanto?? Porque yo[D-SUJ]
125	aguenta(d)o, ¿? ne<ee>m[L2].	173	tenho[L2] uma tia, deve estar viva ainda[L2] que perdió a[L2] hija, aí ela fico(u)
126	[I-... también aguantaban ellos ...]	174	naquela desespero, meu tio[L2] llegaba ela[L2] no estaba en casa, (es)taba no[L2]
127	[P09]-Y cómo, y cómo.	175	cementerio. Y así era un día y otro. Af ela[L2] un día fue a X, falou <co#> porque ela
128	[I-Y hoy en día no sé.]	176	morava em Madri, ¿¿com?? minha mãe “me empresta ela um pouco” [L2], y yo fique(i)
129	[P09]-Hoy ni ya# ni eles[L2]# ni nós[L2], ni eles[L2], ¿sabe?	177	com ela um ano e meio. Y yo aprendí<i>... a bordar<rr>, ¿¿a fazer?? tudo[L2] que
130	[I-...no es que nosotras no aguantemos, ellos tampoco.]	178	yo[D-SUJ] sé.
131	[P09]-Tampoco. Y hoy día la mujer tá muíto[L2] ¿¿fácil?¿	179	[I-...¿cómo cree que es su español hoy en día?]
132	[I-Ah...]	180	[P09]-Y si alguém[L2] habla conmigo en español, yo entiendo tudo[L2]. Mais#[L2]
133	[P09]-<uu>Uh, ¿?	181	mas[D-AC] tien[D-MV] horas[D-CE] que yo quiero hablar en español, mas[D-AC] no
134	[I-Depende de la mujer.]	182	me sale ya ¿¿chica??
135	[P09]-¿? No, no nós[L2] casadas, ¿¿mulheres na rua?¿[L2]	183	[I-Pero ¿usted cree que se puede comunicar en español?]
136	[I-Ah bueno, eso sí.]	184	[P09]-Si<i>... si, si.
137	[P09]-Aí eles pegam mulher na rua qualquer hora e [risa] ¿? a de casa não dá, vamos	185	[I-Entonces ¿digamos que es suficiente también?]
138	pegar a de fora que ¿¿é melhor?¿ [L2].		

[P09]-Bom, agora[L2] yo# nós[L2] fuimos a España, que ahí[D-AC] fuimos los dois[L2].

[I-¿]Hace poco?

[P09]-<ee> tres años.

[I-Ah mira ... hace poco.]

[P09]-Sí, que ahí[D-AC] mis hijos se reunieron todos y dijeron “vocês querem ir a Espanha?” Minha mãe ainda era viva e tudo[L2]. No, minha mãe já tinha falecido. Ficamos em casa de um irmão que ainda é vivo. Ah[L2] ¿¿dijé?? “ué, querer nós queremos, né?” “Enão, prepara aí que vocês vão”.

[I-¿Y cómo fue?]

[P09]-Ahí[D-AC] pagaron a passagem[L2] entre todos los hijos...

[I-¿Y qué tal fue?]

[P09]-Ahí[D-AC] fue muy bien. Ah, meu marido que nunca tinha voltado, ficou de boca abierta, no acreditava. Ele[L2] pasa todas las tardes viendo \* programa español.

[I-Ah, ¿la televisión?]

[P09]-Sí. A tarde[L2] entera, ele fica[L2] viendo \*[D-ART] programa español. Y yo tenho[L2] mi hijo y a minha nora, eles gosta muito, ¿? ¿¿dijo?? que ainda um dia vai pra Espanha. Quieren ir o ano[L2] que vien[D-MV] só[L2] pa(ra) conocer.

[I-Lo que pasa es que ahora la situación está complicada.]

[P09]-Por isso. Ah... mas eles querem[L2] ir pa(ra) conocer.

[I-...]

[P09]-Aí eles querem ir e minha nora vê muito a Espanha também[L2].

[I-¿Y usted habla español alguna vez, con alguien?]

[P09]-Sí, por ejemplo, cuando vo[D-MV] pa(ra) la embajada que tien[D-MV] algún evento...

[I-¿Pero son pocas veces al año?]

[P09]-Sí. Pocas.

[I-¿Y para usted es importante mantener el español?]

[P09]-Sí.

[I-¿Mucho o...?]

[P09]-Mucho. <.> ¿? ¿¿no niego?? a minha[L2]!...

[I-¿Y sus hijos?]

[P09]-Eles[L2] <ee> começaram[D-MV] até[L2] estudar español y tudo, mas[D-AC] aqui[L2]. <.> pal trabajo deles, né?[L2]

[I-¿Pero para usted es importante que sus hijos...?]

[P09]-Sí<i>, eles[L2] entendem# até[L2] mis nietos entienden tudo[L2], y están estudiando español.

[I-Muy bueno ... ¿tiene más amigos que hablen portugués o...?]

[P09]-No. <.> No porque meu marido não é muito de/ de amizades[L2].

[I-Ahhh, ¿ustedes están más bien solitos aquí?]

[P09]-Bom, ele[L2] <.> no é[L2] así pessoa[L2] de/ de#, por exemplo, cuando vas en[D-PR] la embajada conversas con un[D-CM], con otro ¿? “aparece lá em casa, vai”, ele no é de[L2]#, no va en[D-PR] casa ni de hijos. Ahora imagine en[D-PR] casa de/, de otras pessoas[L2].

[I-...¿Y cómo me dejó venir?]

[P09]-No<oo>, eso le gusta[L2].

[I-Es el salir de aquí lo que no le gusta.]

[P09]-É<ee>, salir. Yo tengo un hijo que vive na[L2] otra calle. Pregunta se nós vamos[L2] allá.

[I-¿No? Risas]

[P09]-No. Só[L2] de vez en cuando que ele adora peixe[L2]#, pesca(d)o. Aí a minha nora fala. X “seu X”, que no nos llama de/ de# com nome[L2], llama vovó e vovô[L2].

<ee> “vô[L2]. ¿no quier[D-MV] venir a <se#>a enar[D-PRO-correcto] aquí? Hoy tem peixe. Aí a gente[L2] va y va a pé[L2], porque é[L2] aqui, na[L2] otra calle. Ahí[D-AC] si, si no, ele não sai de casa[L2].

[I-¿Y usted se siente más a gusto con la cultura española o con la cultura brasileña, o igual con las dos?]

[P09]-Sí. Bom[L2], yo, por ejemplo, <a><a>as minhas comidas[L2] son prácticamente[D-PRO] españolas. Mis hijos vienen aquí, eles[L2] me piden.

[I-Ah, ¿sí?]

[P09]-Piden.

[I-¿Y qué hace?]

[I-¿Ah sí, hace tortilla?]

[P09]-Muito. ¿¿tê?? minha nora dizia “dona X[L2], yo já estou fazendo[L2] tortilla”. Mas não sai como a de Espanha. Yo no sé si yo la batata[L2]!...

[I- ... Aquí es un poco dura la patata.]

[P09]-É. Aí eu faço muito[L2]. Fiz la <sema#>faz que[L2]?, quinze dias?, mais ou menos, fiz[L2] churros.

[I-¿En serio?]

[P09]-É. Mas esta casa fico cheia[L2]# llena de gente. Porque meu <gen#>meu[L2] <ee>nieto llamó \*[D-OA] un amigo, meu filho[L2] llamó <oo>¿¿otro?]

[I-... ¿y había churros para todo el mundo?]

[P09]-Y <aa>mas aí eu[L2] dije “oh[L2], cada un[D-CM] trae un kilo de harina y un litro de aceite. Y cuando acabar o <bu#>o gás, você vai comprar um bujão de gás[L2] [risas]. No, mas[D-AC] yo <> fiz[L2].

[I-... ¿pero usted cree que tiene cosas también de la cultura brasileña?]

[P09]-Sí<i>, por ejemplo, aquela[L2] comida, como dicen aqui o feijão, arroz macarrão e bife[L2] o uma batata frita, e isso já é comida <.> brasileira. Mas[D-AC] yo faço muito comida espanhola, batatinha com carne, lentilha[L2], faves blanques[L3-ast].

[I-Ay qué ricos.]

[P09]-Ay, mas aqueles faves de Espanha, desse tamanho[L2]!...

[I-Aquí es que no hay]

[P09]-¿Sabe lo que siento falta? De morcilla.

[I-Ay, no me hable ... lo primero que hago nada más llegar a España es pedir ... morcilla.]

[P09]-Meu deus[L2]. Y yo. <e><e> o/ o pior[L2] que yo tengo uma cunhada que faleceu agora, que ela ia#[L2] todos los años iba a España, todos los años, y ela[L2] traía. O jamón, morcilla, chorizo y todo. Só que a última vez tiraron ¿¿ilo?? [L2] todo.

[I-¿Por qué?]

281	[P09]-Porque no puedes traer.	329	[I-¿Y con sus nietos qué lengua habla?, ¿lo mismo, les habla español y ellos responden...?]
282	[I-Ah no, si claro, en la aduana, ¿no?]	330	[P09]-<eee> español, portugués, <i>eles</i> [L2] entienden <i>tudo</i> [L2].
283	[P09]-Sí.	331	[I-¿Y ellos le hablan en portugués a usted?]
284	[I-A mí también me pasó ... yo por eso ya no traigo más.]	332	[P09]-Sí. Mas están estudiando el español <i>agora</i> [L2] en el colegio.
285	[P09]- <i>Aí ela</i> [L2] dijo “X <i>não</i> [L2] traiga nada”. O <i>único</i> [L2] que traje fue azafrán.	333	[I-¿Sus hijos han ido a clases de español o solo sus nietos?]
286	Incluso mi nieto fue <> <i>faz un mes mais ou menos aos Estados Unidos, o presente que ele me trouxe</i> [L2], azafrán.	334	[P09]-No, mis nietos, <i>só</i> [L2]. Mis hijos <i>na época, eu não tinha</i> [L2]... É.
287	[I-Ay, mira.]	335	[I-... Es que entonces no era obligatorio.]
288	[P09]-[risas] azafrán.	336	[P09]-No era. <i>Agora eles dão para escolher</i> [L2], o el inglés, o el francés o español. É, e <i>agora eles</i> [L2] prefirieron el español.
289	[I-¿Y hablando, usted qué cree, que se siente más cómoda hablando portugués, español?]	337	[I-... ¿corrige a sus hijos cuando hablan español?]
290	[P09]-É/ é <i>porque agora fica naquela</i> [L2] <m><e> yo <i>vou</i> [L2] ¿? hablando con un español, yo <i>falo</i> [L2] español normal. <i>Mas de vez em quando escapa(m) aquelas</i> [L2]	338	[P09]-No.
291	palabras portugues que no tien[D-MV] <i>jeito</i> [L2].	339	[I-¿Le disgusta que sus hijos no hablen español?, ¿le gustaría que hablaran?]
292	[I-¿Entonces usted diría que se siente igual de cómoda o más cómoda hablando portugués?]	340	[P09]-Sí que me gustaría, tanto yo estuve a ver si podía ponerlos <i>na/ na/ na embaixada tivesse</i> [L2] un colegio o una cosa, <i>não tem</i> [L2].
293	[P09]-No, español.	341	[I-En São Paulo si que hay un colegio español.]
294	[I-... ¿Con su marido usted habla qué, español o portugués?]	342	[P09]- <i>Mas a</i> [L2] diferencia por ejemplo, <i>de São Paulo e do Rio</i> [L2], aquí yo tengo que comprar todas las medicinas[D-I], no <i>tenho</i> [L2] médico, no <i>tenho</i> [L2] nada aquí.
295	[P09]-Portugués. <.> Porque comenzamos# <e><e> porque <i>veio a minha pequena# a minha</i> [L2] más vieja[D-ES] <i>com um ano e meio</i> . <i>Aí eu pus aqui no</i> [L2] colegio, <i>no</i> [L2]	343	<i>Temos que começar aqui é no INPS</i> [L2] y <.> <i>um ajuda um pouco, outro pouco</i> [L2] y tal para poder comprar los remedios[D-ES] que son <i>muito</i> [L2] caros. Yo tengo
296	X X' [nombre del colegio, pronunciado con erres españolas] no sé si <i>conhece</i> [L2]. <.>	344	diabetes[D-I], presión alta, <eee> <i>glaucoma, tem que cuidar os olhos</i> [L2]. Todos son
297	aquí <i>no</i> [L2] X". É. <i>Ela</i> comenzó en ese colegio, y ahí[D-AC] comenzó[sic]	345	remedios[D-ES] <i>muito</i> [L2] caros. Y <i>ele, depois que operó do</i> [L2] corazón é
298	<o><o>os[L2] problemas de# del español con o <i>português</i> . Ahí[D-AC] las# as	346	<i>um&lt;mm&gt;</i> [L2] ¿?
299	<i>feiras</i> #[L2] monjas <i>dijeron plátra</i> [D-CE] no<oo> no la[D-PP] enseñar nada, o que	347	[I-¿Y tiene todavía contacto con amigos o familiares en España?]
300	<i>ela</i> [L2] aprendiese en un colegio, aprendería, en casa no. <i>Porque aí ela ficava naquela...</i>	348	[P09]-<e> <fa#>con familiares sí. Yo me hablo <i>muito com minhas sobrinhas</i> [L2].
301	[I-Ya, eso es lo que hacían antes, que es un error ...]	349	Incluso <i>ela é até</i> [L2] funcionaria <i>do banco# no</i> [L2] banco de X, <i>na</i> [L2] España. <i>Minha sobrinha também</i> [L2].
302	[P09]-Sí. Claro, sí.	350	[I-¿Habla con ellos por teléfono?]
303	[I-... Su marido, su profesión, ¿era?]	351	[P09]-Por teléfono[D-RR]. Tengo los números todos <i>anotadinhos</i> [L2] ahí, por ejemplo, <i>na/ na</i> [L2] Pasqua, <i>no Natal</i> [L2], eso <i>at é&lt;ee&gt;</i> [L2]...
304	[P09]-Era <i>meistre de obra</i> . <eee> <i>mexia com obra</i> [L2]. Mas tuvo que operar de corazón, ahí[D-AC]... paró.	352	[I-¿Y con ellos habla en español?]
305	[I-Paró, claro. ¿Cuántos hijos tiene?]	353	[I-Bien, sus amigos, ya me ha dicho que no tienen muchos amigos.]
306	[P09]-Cinco.	354	[P09]-No, cuando yo fui la primera vez, fui sola. Y <yy> <i>nós</i> [L2] salimos <i>muito</i> [L2] con las amigas ¿? Salía <i>muito</i> [L2]. <i>Mas é</i> [L2] así, <i>cada um casa, tem</i> [L2] la vida, <i>tem aquilo, ya não</i> [L2]... Y yo vine muy# y comencé a <i>namorar com meu</i> [L2] marido con
307	[I-... ¿Y con sus hijos ha hablado siempre también portugués por causa de eso?]	355	catorce años, <i>dai pronto</i> .
308	[P09]-No<oo>, <yo#> <i>eles</i> [L2] entienden <i>tudo</i> [L2] en español. Y mis nietos están estudiando español en el colegio.	356	[I-... ¿Usted con quien más trato tiene es con su marido y sus hijos?]
309	[P09]- <i>Eles</i> [L2] me entienden <i>tudo</i> [L2].	357	[P09]-Sí.
310	[I-¿Les habla español?]	358	[I-¿Con los que habla en portugués?]
311	[P09]-Hablo[D-RR] en español.	359	[P09]- <i>Isso</i> .
312	[I-¿Y sus hijos a usted, en qué lengua le hablan?]	360	[I-¿Con cuántos hijos tiene más contacto así diario?]
313	[P09]-No, en portugués. É[L2].	361	[P09]-<e> <e> *[D-ART] fin de semana <i>quase</i> [L2] con ¿¿todos?? Vienen. Por ejemplo, <i>domingo agora que era o dia das mães aqui, né? Aí com certeza</i> [L2] vienen todos <i>p(a)ra cá</i> .
314	[I-¿Tiene nietos también?]	362	[I-... Aquí asociaciones o clubes españoles aquí en X no hay.]
315	[P09]-Tengo[D-RR].	363	[P09]-No, nunca fuimos.
316	[I-¿Cuántos nietos tiene?]	364	[I-... ¿Echa de menos España?]
317	[P09]-Once.		
318	[I-¿Madre mía, X!]		
319	[P09]-Y un biznieto. [...]		
320			
321			
322			
323			
324			
325			
326			
327			
328			



- 377 [P09]-*Muito, muito. Tanto que meu marido se pudesse ele voltava*[L2]. Si no fuese por  
 378 los hijos.  
 379 [I-¿Y usted qué piensa?, ¿usted volvería a España?]  
 380 [P09]-Yo volvería[D-RR]. *A vida é*[L2] muy diferente.  
 381 [I-¿Por qué volvería?]  
 382 [P09]-<eee> <eee> no sé<ee> <aa> *o ambiente, a vida, é*[L2] muy diferente de aquí.  
 383 [I-... ¿Usted tiene realmente intenciones de volver?]  
 384 [P09]-Si *pudesse*[L2], sí.  
 385 [I-¿Pero usted cree que no puede?]  
 386 [P09]-¿Y *as*[L2] condiciones[D-G/N]? ¿*Vai/ vai*[L2] vivir de qué? Ya lo# ya aquí *é*[L2]  
 387 difícil, imagine *morar*# vivir *lá*[L2].  
 388 [I-Que además no tienen casa ya.]  
 389 [P09]-No tien[D-MV] más casa, no tien[D-MV]...  
 390 [I-¿Y usted cree que fue una decisión correcta venirse para aquí, para Brasil?]  
 391 [P09]-Por mi parte no.  
 392 [I-... ¿Por qué?]  
 393 [P09]-Porque perdí *pai*[L2], perdí *mãe*[L2], perdí ¿?, perdí *a*[L2] familia, no <co#>no  
 394 vi *ninguém*[L2].  
 395 [I-... A usted le siguen gustando la tortilla de patatas y la morcilla.]  
 396 [P09]-Cuando digo/ cuando digo *p(a)ra/ p(a)ra minha nora digo ó ¿? aqueles*[L2] *fabes*  
 397 *blanques*[L3-ast] de la granja, con tocino, con morcilla, después *pega ¿pão e molha? em*  
 398 *aquela* morcilla...  
 399 [...]  
 400 [P09]-Cuando yo fui que *minha mãe era viva*[L2]...

## TRANSCRIPCIÓN - PARTICIPANTE P10

Duración: 8:08 + 3:44 = 11:52 min

Fecha: 7-5-2013

Localización: 16:56 h en Brasilia, en la casa del participante.

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 1328 palabras; 145 líneas.

1 [1-Buenas tardes. ¿Me puede decir su nombre?]  
2 [P10]-X X' X'' [nombre y dos apellidos, lentamente].  
3 [1-X ... ¿usted se vino en el cincuenta y nueve?]  
4 [P10]-En el cincuenta y nueve[D-RR].  
5 [1-¿Y por qué se vino para acá?]  
6 [P10]-Yo vine para acá porque ya se encontraban aquí#, ya se encontraban os[L2] míos  
7 padres/ os[L2] padres y todos los irmãos[L2].  
8 [1-¿Todos?]  
9 [P10]-Todos los imanos[D-CL]. Que yo fui o[L2] último a[D-PR]/ a llegar.  
10 [1-¿Y usted por qué fue el último?]  
11 [P10]-<> Porque yo tuve que cumplir o<oo>[L2] servicio militar na[L2] España. <>  
12 Yo tuve que ir al servicio militar, los otros ¿¿pegaron#?¿, vinieron antes.  
13 [1-O sea que usted es el mayor?]  
14 [P10]-No, yo soy o<oo>[L2] <.> primero, segundo, tercero. Somos/ somos seis  
15 irmãos[L2].  
16 [1-¿Y usted fue el único que hizo el servicio militar en España?]  
17 [P10]-O[L2] único.  
18 [1-¿Y qué tal, qué recuerda del servicio militar?]  
19 [P10]-¿? me recuerdo *muito bem*, eu até que me daba *muito bem* no *serviço militar*. Eu/  
20 eu servi em<mm>[L2] X <.> no[L2] zapadores, ¿¿ingeniería de?? zapadores, mas me  
21 di bem. Foram <de/>dezeis meses, dezoito meses[L2].  
22 [1-¿Y por qué vinieron sus padres para acá?]  
23 [P10]-Meu padre/ meu padre veio para cá, porque ele veio primeiro sozinho, por culpa  
24 de que ele<ee> <.> si no llega a vir[L2] para acá, iba a ser preso[D-CE-ser detenido, ir  
25 a la cárcel] na[L2] Espanha.  
26 [1-¿Por lo de la guerra?]  
27 [P10]-Por o *negócio do*<oo>[L2] de Franco, da/ da[L2] guerra. <.> Entonces cuando  
28 eso, ahí[D-AC] éi <> procuró[D-ES] y se/ se vino para acá, para Brasil.  
29 [1-¿Y ahí ya se fueron yendo todos?]  
30 [P10]-Ahí[D-AC] vinieron después, veio minha[L2]# mi madre, no, vinieron primero  
31 dos irmãos[L2], luego vino mi madre, ahí[D-AC] veio outro irmão[L2] y por último vine  
32 yo con ela[L2], con la esposa y una filha[L2]# una hija.  
33 [1-¿Y usted por qué se decidió a venir? ¿Usted tenía trabajo en España?]  
34 [P10]-No, trabajaba na[L2] Espanha, mas <esta#>era *aquela negócio*, estaba to(d)a la  
35 familia aquí, *chamava, a família chama*[L2] ¿no?  
36 [1-¿Usted aprendió a hablar en castellano?]  
37 [P10]-E<ee>[L2], castellano.  
38 [1-¿Y cuando vino para acá aprendió a hablar portugués, o ya sabía algo?]  
39 [P10]-No, no sabía nada. *Agora/ agora ¿? meio português, meio* [L2] español portuguol.  
40 [1-Ella me ha contado que les dijeron en la escuela que tenían que empezar a hablar  
41 portugués, ¿fue por eso por lo que cambiaron?]

42 [P10]-No, porque na escola <e> <e> *quando eram* <meni#>os/os[L2] hijos fueron  
43 cuando eran *pequenos*[L2] fueron pa(r)a la escola[L2] ¿? que no era *bom falar*[L2] en  
44 español, porque si no *eles* no iban \*[D-OA] aprender ni *uma*[L2] cosa ni otra. Ahí[D-  
45 AC] *deixamos de mã*[L2] o[L2] español y fuimos <.> no[L2] portugués.  
46 [1-¿Le dio pena dejar de hablar español o le dio igual?]  
47 [P10]-No, me dio/ me dio una cierta pena porque yo *acho*o[L2] más bonita a[L2] lengua  
48 española que o[L2] portugués [risas] ¿no é[L2]?  
49 [1-Llegaron a Rio, ¿no?]  
50 [P10]-¿? No[L2] Rio.  
51 [1-¿Y qué le pareció, cuáles fueron sus primeras impresiones?]  
52 [P10]-Las primeras impresiones fueron *muito boas# muito*o[L2] buenas. Porque<ee>  
53 estaba<aa># había un gobierno <.> de Juscelino Kubitschek y yo *gostava muito dele*#  
54 *gostei muito dele*[L2], era un hombre *muito* <.> *direito*[L2] [...] Yo *gostei muito de*  
55 *início, mas agora*[L2] <nn>, desde hace unos <.> *dez anos*[L2] para acá, no estoy  
56 *muito#* <gos/>*gostando muito*o[L2] no.  
57 [1-¿Entonces a usted le gustaba ese régimen político y que había más libertad que en  
58 España o no?]  
59 [P10]-Na[L2] época había más libertad que na[L2] España ¿? la dictadura de Franco,  
60 aunque yo digo la *verdade*[L2], yo<oo> soy de *aquelas pessoas*[L2] que no piensan  
61 na[L2] dictadura de Franco que haya sido perversa. En algunos sentidos fue perversa,  
62 mas[D-AC] en otros sentidos yo *acho* que *ela fez*[L2] un beneficio a España.  
63 [1-¿Usted cree que sí?]  
64 [P10]-Porque dejó a España *endireitada pa(r)a o rei*[L2].  
65 [1-¿A usted le gusta el rey?]  
66 [P10]-¿? Yo soy fan *do*[L2] rey.  
67 [1-¿Qué más le gustó de Brasil?]  
68 [P10]-No<oo>, <e> a *liberdade, a alegria do povo, e a facilidade que tinha na época de*  
69 *ganhar dinheiro, de ganhar*[L2].  
70 [1-¿Era fácil?]  
71 [P10]-Era fácil, había mucho ¿¿servicio??, *muito trabalho*[L2] y se *ganhava bem*[L2].  
72 [1-Usted trabajaba de qué?]  
73 [P10]-*Construção civil. Eu sou mestre de obras*[L2].  
74 [1-¿Allí en X ya era...?]  
75 [P10]-Na[L2] España ya <e/> ya <e#> yo <taba/>trabajaba *também de mestre*[L2].  
76 [1-¿Entonces aquí había mucho trabajo?]  
77 [P10]-Había mucho trabajo e *liberdade*[L2] <.> y había más *oportunidade de crescer*.  
78 E na *época que vim/ que eu vim na Espanha*[L2] no, *não tinha essa liberdade, não*  
79 *tinha essa...era* <.> *meio fechado*[L2].  
80 [1-¿Y aquí las costumbres, la cultura qué le parecían?]  
81 [P10]-*Muito diversificada e é uma cultura alegre, simpática. A cultura*[L2]# aunque  
82 algunas# algunos# algunas cosas dejan a/ a *desejar, muita liberdade demais*  
83 *também*[L2].  
84 [1-¿Hoy se sigue encontrando más a gusto con la cultura española o igual con la cultura  
85 española y brasileña?]  
86 [P10]-¿? yo gusto[D-CE] *muito da cultura da Espanha, tanto é que eu*[L2] entro todos  
87 los días *na teve um espanhola e assisto todos os dias*[L2].  
88 [1-¿Qué le gusta ver en la televisión?]

- [P10]-No é <pogra>programa, é muitas entrevistas, política. <..> *Falam muito de política, entrevistas na/ na teve um*[L2].
- [I-Hoy usted habla con sus hijos siempre en portugués...]
- [P10]-Português *misurado com o portunhol e espanho*[L2].
- [I-¿Le da pena que no hayan aprendido español?]
- [P10]-¿? *agora estão interessados no espanho*[L2] ¿? *tem*[L2] un<nn> un hijo <..> o<oo>/ o<oo>/ o X. *que está querendo se mudar para Espanha*[L2].
- [I-Ahora no es un buen momento.]
- [P10]-Ahora no ¿? *querem ir o# este# o ano que vem querem ir para Espanha para ver, sondar como é*[L2] que están las cosas y yo *acreditó até fim do ano que# até meados do ano que vem*[L2] deben/ deben estar en España. [risas] Yo acreditó que sí, yo tengo *muita*[L2] fe que España se recupere *até*[L2] mediados *do ano que vem*[L2] debe estar recuperada, *se Deus quiser*[L2].
- [I-¿Y usted tiene intención de volver a España?]
- [P10]-<ss>si pudiese yo <volta>yo *voltaría*[L2] a España...
- [I-¿Y por qué no, la familia?]
- [P10]-No <mm> *disponibilidad también. E a família*[L2], ¿no?
- [I-¿Qué es lo que más le gusta de Brasil?]
- [El participante se emocionó y hubo que interrumpir la grabación durante unos minutos]
- [I-¿Y aquí en Brasil qué es lo que más le gusta de este país?]
- [P10]-<..> *agora*[L2] tiene más/ tiene más cosas que me/ que me disgustan que/ que# *do que gosto*[L2].
- [I-X no, no vuelva a lo negativo que estamos intentando ir a lo positivo. A mí en Brasil me encanta, por ejemplo, la naturaleza.]
- [P10]-Bueno <a><a> é *a*[L2] <nature/>a *natureza, a alegria do povo, a liberdade*[L2], eso sí. Sin embargo, en otras cosas...
- [I-¿Para sus hijos no fue bueno venir aquí a Brasil?]
- [P10]-No, fue bueno porque *eles*[L2] nacieron aquí. Entonces *eles*[L2] son brasileños, ¿no é[L2]? Y *eles gostam, adoram*[L2]. Aunque *tenho o<oo># uns*[L2], ¿¿pero tiene?¿ otros que *mais o menos*.
- [I-¿Usted tiene amigos aquí españoles?]
- [P10]-No, nunca nos encontramos com <espa#>*tenho*[L2], o sea, *conhecidos*[L2], porque *muitas*[L2] veces cuando así vamos na<aa># que *tem*[L2] alguna recepción *na embaixada*[L2] y eso...
- [I-¿Entonces ustedes van siempre a esa recepciones?]
- [P10]-Siempre.
- [I-Pues nunca les he visto.]
- [P10]-¿? yo *estive* [L2] la última vez cuando *estive<ee>*[L2] ¿? fue pela<aa> *data comemorativa da Espanha que esteve o príncipe/ <oo> o príncipe/ o príncipe esteve aqui. Acho*[L2] que fue o *príncipe e a esposa deste*[L2].
- [I-Ah, de eso hace ya algunos años.]
- [P10]-No, *agora no... tem que? X. quando estive na embaixada, tem que?* [L2] unos seis meses más o menos.
- [I-Ah, sí, ya me acuerdo. Yo es que estaba trabajando, no pude ir.]
- [P10]-O[L2] príncipe, o[L2] Príncipe de Asturias.
- [I-¿Entonces ustedes conocieron al príncipe, le saludó?]
- [P10]-É<ee>, *eu já conheci o rei também, a esposa também*[L2].
- [I-¿También les dieron la mano?]

- 137 [P10]-¿? Cuando *esteve o rei aqui tem*[L2] unos cuatro *anos*[L2] cuatro años. <..> *Nós vamos lá e recebemos convite*[L2].
- 138 [I-¿Qué suerte tienen!]
- 139 [P10]-No, ¿? *eu já fui lá*[L2] unas... *casi todo ano. É*[L2], sin embargo, los míos# *nosso*[L2] hijos nunca reciben convite.
- 140 [I-¿Ellos son españoles?]
- 141 [P10]-Sí, son todos españoles. Y todos los nietos. *Dupla nacionalidade*[L2]. Yo *registrei todos eles na/ na*[L2] embajada.
- 142 [I-Bueno, yo creo que esto lo dejamos.]
- 143
- 144
- 145

## TRANSCRIPCIÓN - PARTICIPANTE P11

Duración: 20:59 min

Fecha: 8-5-2013

Localización: 10:45 h en una sala del Instituto Cervantes de Brasilia.

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 4057 palabras; 295 líneas.

1 [1-Buenos días. ¿Me puedes decir tu nombre?]  
2 [P11]-Sí, X' X' X'.  
3 [1-¿Me podrías contar cómo fue el llegar a Brasil?]  
4 [P11]-Sí, pues conocí a mi mujer en/ en <e> Madrid, trabajaba en la embajada de/ de  
5 Brasil en/ en/ en España# en Madrid y<yy> entonces en el año ochenta y cuatro pues  
6 pasamos a vivir juntos y/ y la mandaron <.> venir para acá, para Brasilia en el ochenta  
7 y nueve y<yy> y vinimos aquí en/ en el ochenta y nueve.  
8 [1-¿Y cómo fue tu llegada, qué te pareció Brasil?]  
9 [P11]-Pues yo llegué a Río de Janeiro estupendamente, pasé un mes que yo me creía  
10 que/ que esto era el paraíso y demás ¿? maravilloso. Un/ un mes, me pasé todo  
11 noviembre del ochenta y nueve allí, y después cuando llegué a Brasilia fue un choque  
12 terrible porque me pareció un# una cosa tremendamente mala, no me gustó nada la  
13 *rodoviária*[L2] y toda la...  
14 [1-¿Llegasteis en coche?]  
15 [P11]-No, no, llegué en avión, pero cuando llegué a Brasilia en <ee> me vi que/ que no  
16 tenía nada ¿del...?? Pasé dos meses muy mal, pero luego/ luego ya me fui  
17 acostumbrando, porque nunca me ha gustado Brasilia, y siempre que/ que podía me  
18 escapaba a Río de Janeiro para no tener depresiones me iba para allá. <aa> Me cogía el  
19 autobús, entonces era muy caro, ahora son más baratos, dieciocho horas, y me pasaba  
20 un mes o dos meses allí y<yy> volvía de nuevo a<aa>/ a Brasilia <mm>. ¿¿Y eso fue  
21 todo?>  
22 [1-¿Y aquí dónde vivías, en el *plano piloto*?]  
23 [P11]-Sí, vivimos siempre en el *plano piloto*[L2], yo conozco casi todos los/ los lugares  
24 del plano <pilo>piloto. Hemos vivido en la *dabliu*[L2] tres norte, en la/ en la  
25 *dabliu*[L2] tres sur, en/ en fin en/ en varios/ varios lugares, en casa de los hermanos ¿?  
26 [1-¿En España dónde vivías?]  
27 [P11]- Yo en España viví hasta los veinte años viví en X, donde/ donde yo[D-SUJ-2]  
28 nació. Y después fui a<aa>/ a X' a los veinte años a estudiar<rr> periodismo y acabé  
29 también de estudiar arte dramático, y<yyy> y nada vivía con<nn>/ con gente en un  
30 apartamento[D-ES] compartido, hasta que<ee> ¿? tuve que hacer cinco meses de mili  
31 después y<yy> luego conocí# tuve una relación con una mujer antes tres años y después  
32 conocí a mi mujer a los# en el año ochenta y<yy> cuatro, y <> en el ochenta y nueve  
33 nos vivimos. Viví en X' pues <.> del setenta y uno, veintiocho años en X y me vine  
34 aquí con treinta y ocho años.  
35 [1-¿Y aquí en Brasilia te chocaron las viviendas?]  
36 [P11]-Me/ me/ me chocó no tener calles, me chocó la/ la tremenda soledad, me  
37 <cho>me chocó todo, me/ me chocó la/ la suciedad, el/ el tener una *dabliu*[L2] tres  
38 norte y *dabliu*[L2] tres sur. Es un auténtico horror donde uno se puede romper una  
39 pierna si camina, porque yo no tengo coche. Es una ciudad para andar de[D-PR] coche#,  
40 para estar en coche. Los domingos son terribles, parece una ciudad fantasma, porque no  
41 puedes ¿¿uno/ uno?> caminar, no hay calles. Todo son esas *quadras*[L2], que parecen  
42 cuadras mismo, como en España, parece, para/ para animales y para caballos. Es una

43 cosa terrible, ¿¿yo no#?> es todo una#. Parece que cuando uno pasa, se/ se está jugando  
44 la vida cuando pasea por la *dabliu*[L2] tres norte o la *dabliu*[L2] la *dabliu*[L2] tres sur  
45 porque puede caer cualquier cosa encima.  
46 [1-¿Pero te ha caído alguna vez algo?]  
47 [P11]-No, pero/ pero me he roto a veces. Tiene[D-ES]# hay/ hay cada *buraco*[L2]# cada  
48 agujero mejor dicho, *buraco*[L2] ¿¿no?>. Hay cada agujero por la *dabliu*[L2] tres, por la  
49 *dabliu*[L2] tres sur y la *dabliu*[L2] tres norte. Luego a mí, como me ven pinta de  
50 extranjero y esas cosas, en la *rodoviária*[L2] es un ataque continuo de intentarme me[D-  
51 PP] asaltar, no, asaltar entre comillas. Yo ya fui asaltado[D-TV] dos veces, pero todo  
52 bien. ¿¿Asaltar?> todos los días cuando/ cuando voy a allí a/ a coger el autobús, la/ la  
53 *rodoviária*[L2] es terrible, parece mentira que tenga una estación de autobuses que ni en  
54 África deben de tener la capital federal a tres kilómetros. <E>este país está...  
55 [1-¿Te parece deprimente?]  
56 [P11]-Totalmente. La *rodoviária* es/ es terrible, es/ es la# son# es que aquí vienen, no sé  
57 si sabes Carolina, ochocientos mil personas del entorno para/ para aquí todos los días.  
58 Entonces no tiene esta ciudad capacidad para/ para ¿? ochocientos mil personas todos...  
59 Y la *rodoviária*[L2] es todo/ todo para/ para salir fuera, nadie tiene coche, es todo  
60 miseria, es todo... es un auténtico horror, te asaltan, te/ te ¿¿tocan?>, hay de todo, y a mí  
61 que me ven pinta de extranjero, es todos los días tener que dar cinco reales, un real, ¿?  
62 Y te persiguen, te siguen, insisten/ insisten “*me pague esto, me dê de comer*[L2]”. No se  
63 conforman con que les des un real o dos, quieren que les pagues comida, si les das dos  
64 reales quieren más, piensan que eres millonario, te piden dólares, yo no tengo dólares,  
65 no soy turista. Para mí es un auténtico desastre porque yo no... como tengo pinta de  
66 extranjero, me ven ahí y claro yo digo “si estoy aquí es porque no tengo dinero, ¿? si  
67 tuviese dinero estaría en un taxi, no estaría viendo esta miseria aquí, toda esta cosa”.  
68 [1-¿Y te han asaltado?]  
69 [P11]-Sí, sí, me asaltaron con pistola cuando llegué, porque no sabía en el *Conique*[L2],  
70 no me dijo nada mi mujer, en el/ en el ochenta y nueve, pero/ pero fue bien. <e> <aa>  
71 hotel Nacional abajo ¿? iba bajando en el *Conique*[L2], un domingo, ahora ya lo  
72 cerraron. Claro, era# es una zona desierta, y claro yo/ yo hice mal, pero no me avisaron,  
73 yo[D-SUJ] no sabía, yo[D-SUJ] acababa de llegar.  
74 [1-¿Pero era de día?]  
75 [P11]-Era de día, era de día, pero no pasaba nadie, era domingo y no se puede bajar,  
76 \*D-ART] domingo en el *Conique*[L2] es terrible y no/ no me dijeron nada. Yo/ yo iba  
77 todo ahí para comer ¿¿tenía un concierto?> ¿? domingo y aquello es un desierto, bajé el  
78 hotel Nacional para abajo, para el *Conique*[L2] y/ y entonces me <asa#>me vinieron  
79 con pistola y ¿¿me la?> pusieron en la cabeza. Mas[D-AC] estuvo bien, iba a ver Tosca,  
80 me acuerdo, iba a ver Tosca de Pucini. Y solo# mas[D-AC] yo me quedé muy tranquilo.  
81 [1-¿En serio?]  
82 [P11]-No, me quedé tranquilo. Solo# además le dije “por favor, me[D-PP] deje la  
83 entrada para ver Tosca, que está *lotado*[L2]” le dije a/ al/ [risas] al que me puso la  
84 pistola. Porque él que no# <que/>quería saber la entrada, mas[D-AC] me llevó poco  
85 dinero, tenía muy poco, el reloj no valía nada, ya lo iba a cambiar. Solo me robaron el  
86 equivalente a diez o veinte euros, no fue/ no fue una cosa tan/ tan así.  
87 [1-¿Y no te robó entonces la entrada para Tosca?]  
88 [P11]-No, no, me dio/ me dio la entrada, me dejó la entrada “no, *com eso você não va*  
89 *fazer nada*[L2]” *falei pra ele*[L2], “*com eso você não va fazer nada, me/ me da*[L2]”  
90 Quería dólares, dólares, yo no/ no “*não tenho dólares, eu não sou turista*” *falava pra*

191 *ele em português, "eu não sou turista, minha mulher é brasileira, estou aqui, não tenho*  
 192 *dólares nenhum*" [L2]. [risas] Pedia dólares [risas] ¿?

193 [I-¿Conseguiste quedarte tranquilo?]

194 [P11]-Sí, sí, fui a la ópera a ver Tosca, que quería, que estaba lleno. Fui a la ópera y  
 195 todo. Ah y volví a casa y eché una bronca a mi mujer, digo "me tenías que haber  
 196 avisado(d) ¿? ¿O sea que querías que me mataran? Que sabías que yo iba al *Conique* [L2],  
 197 me podías haber..." Una bronca con ella, de/ de mucho cuida(d)lo. No me avisó, yo  
 198 acaba de#, fíjate además que te asalten a los siete días de llegar.

199 [I-¿Siete días llevabas en la ciudad?]

200 [P11]-Llevaba siete días. En diciembre, ¿¿llegué a finales de noviembre?? diciembre.  
 201 Yo me fui todo el domingo tranquilamente por ahí. Ella se entregó a su familia. Ella [D-  
 202 SUJ] cuando llegó aquí digamos que me abandonó un poco, porque ella [D-SUJ] no/ no  
 203 había visto a su familia, tenía padre, madre, y los brasileños es diferente a los españoles  
 204 están muy ¿¿unidos?? son como# son terribles, y/ y/ y mi mujer era con toda su familia  
 205 pues muy/ muy/ muy así, muy unido. Entonces yo quedé prácticamente de fuera ¿¿en  
 206 eso?? Estaba con ella, con ellos, con su hija y con# tenía otros tres hijos más,  
 207 mi mujer tres hijos de otro# de otras relaciones que había tenido, yo tenía solo<oo># o  
 208 sea, tuvo cuatro hijos, yo solo/ yo solo# conmigo tuvo uno. Entonces todos eran más o  
 209 menos de catorce, trece, todos eran más o menos seguidos. Entonces, los hijos, los  
 210 nietos, la madre, <to/> todos reunidos ahí, todos reunidos ahí y yo/ yo estaba con ellos,  
 211 ma(s) [D-AC] no quería estar tanto todo el tiempo/ todo el tiempo, que yo soy muy  
 212 intranquilo, muy nervioso y estas cosas# y me gustaba mucho conocer la ciudad, ir a/ ir  
 213 a teatros y conocer algo. Mas yo veía qué conozco aquí, ya no hay nada aquí donde[sic]  
 214 conocer, una<na> cosa tremenda, ¿no? [risas] ¿? digo "yo ya tuve una pistola en la/ en  
 215 la cabeza, yo me puede pasar cualquier cosa".

216 [I-¿El ser actor no te ayudó a mantener la calma?]

217 [P11]-Sí, sí, yo pienso que sí, sí. Tú tienes que pensar que él no quiere matarte, él [D-  
 218 SUJ-2] está nervioso porque no quiere que ¿? él/ él le ¿¿temblaba la pistola?? Entonces  
 219 tú tienes que tener cuida(d)lo, si tú sales corriendo y demás, él con los nervios te va a  
 220 matar, pero él [D-SUJ-8] te va a matar si se pone nervioso y tal. En principio, él [D-SUJ]  
 221 no quiere matarte. Tú tienes que pensar cuando ¿? no/ no quiere matar, él quiere robarle,  
 222 él [D-SUJ] no te conoce. ¿? él [D-SUJ] quiere robarle, está nervioso porque no/ no  
 223 quiere que tú salgas# o que grites, que/ que venga la policía. Como tú des un grito ahí te  
 224 va a disparar de los nervios que él [D-SUJ] tiene. él [D-SUJ] no quiere que le cojan, lo  
 225 que él [D-SUJ] quiere es salir corriendo, y ¿? rápido ¿? entonces ¿? y pasa rápido ¿? y  
 226 fuera. Entonces# y me hizo volver por/ por arriba, él entró en el *Conique* [L2] y me hizo  
 227 volver por el hotel Nacional, con la entrada. él [D-SUJ] entró en el *Conique* [L2] y él [D-  
 228 SUJ] me hizo# "vaya para atrás, para subir". él [D-SUJ] no quiso que yo entrase en el  
 229 *Conique* [L2] y ¿? para/ para atrás. Si tú reaccionas, intentas cogerlo, intentas hacerle  
 230 algo, te# él te mata, claro. No se puede reaccionar a un/ a un asalto.

231 [I-El problema es que uno nunca sabe cómo va a reaccionar.]

232 [P11]-Exactamente, uno de la rabia que tiene ¿? crees que le puedes ¿? le das una cosa  
 233 así, pero no es bueno reaccionar, te puede salir bien, pero te/ te sale mal.

234 [I-Uno no lo hace conscientemente, le sale.]

235 [P11]-Le sale y yo que soy nervioso podía#, pero en ese momento# yo que soy una  
 236 persona más o menos nerviosa, en ese momento mantuve una calma <.> chicha ¿?  
 237 porque yo sabía lo que tenía que hacer, "él no te va a matar, él [D-SUJ-1] solo quiere  
 238 robarle ¿? solo quiere robarle, dale, no tienes nada, el reloj ese no vale nada, no lo va a

139 poder vender en ningún sitio". Entonces punto. Lo hice así además para que# lo hice así  
 140 para que ¿? para que# "coja, coja". Para que no viese que yo metía la... ¿? las bolsas ¿?  
 141 así el reloj y yo ¿? reloj viejísimo ¿? ya lo tenía yo doce años aquel reloj, no/ no valía  
 142 nada.

143 [I-El problema de inseguridad es uno de los que más suele destacar la gente. Pero para  
 144 ti...]

145 [P11]-Yo ya lo# ya/ ya es una/ una costumbre, ya/ ya# no me asaltan, yo no sé, vengo/  
 146 vengo a veces solo a las doce de la noche que voy al club de *chorro* [L2], a teatros ahí,  
 147 cojo el autobús, atravieso solo la# los domingos de noche y tal y ya me acostumbro a  
 148 que ¿? me asalta, a lo que/ lo que puede pasar porque \* [sic-en] esta ciudad no hay gente,  
 149 en Río de Janeiro tiene [D-ES] esa gente, aquí es [D-SE] todo vacío, es [D-SE] todo muy/  
 150 muy mal iluminado, todo así...

151 [I-Eso es lo que me extraña, porque normalmente lo que se suele decir es que los  
 152 problemas de seguridad son mayores en Río.]

153 [P11]-No, mucho peor. No, no para/ para mí el distrito# yo/ yo he vivido ahí mucho  
 154 tiempo. Para mí es mucho peor el <de> *deef* [L2-DF] que...

155 [I-¿En qué sentido?]

156 [P11]-Ahora <aa> en/ en Río también <ee> era peligroso cuando yo llegué en el  
 157 ochenta y nueve. Ahora en Río que/ que yo estuve con/ con mi/ con mi amiga, hemos  
 158 ido dos veces una semana a<aa> un festival de cine que había allí en el *cecebe* y <ee>  
 159 tú puedes andar por Copacabana once de la noche, doce de la noche, está muy  
 160 iluminada(d), hay mucha policía, hay mucho ambiente, hay mucha vida, cosa que antes  
 161 no había. Ahora si tú vives en Ipanema, Copacabana ¿? en el centro, está todo bien  
 162 iluminada(d) y no te puede pasar nada, ¿¿hemos esta(d)o?? y antes no daba [D-ES] para  
 163 estar andando a las once de la noche en Copacabana.

164 [I-Sin embargo, acaba de haber un secuestro de unos americanos...]

165 [P11]-Ah, americanos, ¿¿el peligro está ahí?? Mas [D-AC] <tod/> todas las ciudades  
 166 peligrosas#. Estuvimos en Maceió que dicen es la ciudad más peligrosa de/ de#,  
 167 Salvador Bahía que también hay mucha violencia. Si tú te sabes cuidar, no, tienes que  
 168 ser ¿? tienes que ser inteligente. En São Paulo también es terrible, saber dónde hay  
 169 gente, estar donde siempre hay gente, las cosas <ee> en fin, no estar en sitios solo, no ir  
 170 solo de noche a ningún la(d)o, porque solo de noche en Brasil en cualquier ciudad te/ te/  
 171 te van a matar, te van a ¿¿asaltar?? entonces, saber eso, saber# tener unas mínimas# un  
 172 mínimo código de/ de seguridad, de saber ¿¿eso?? Entonces con eso me<ee>... Pero  
 173 no me hace eso# no me asusta. Si me asaltan o tal yo seguiré yendo al teatro, seguiré  
 174 estando a las doce de la noche en la *rodoviária* [L2], a las doce de la noche, cogiendo ¿?  
 175 [I-¿Oye, cómo es la *rodoviária* [L2] a las doce de la noche?]

176 [P11]-[resopla] Gente durmiendo, bebes durmiendo, es/ es/ es de hacer un show  
 177 fotográfico ahí para/ para mandar. Yo/ yo hablo con mi amiga... ¿¿No veas?? hay gente  
 178 durmiendo en la ¿¿tua?? en la calle de las farmacias, no sé si sabes, ¿¿dónde están las  
 179 farmacias?? Ahí es terrible, bebes durmiendo, todo/ todo negro. No sé si sabes que los  
 180 pobres son todos negros, ¿¿no sé si te has?? si sabes. Es todo negro. ¿? Son ocho o diez  
 181 personas ¿¿en?? la/ la calle de las farmacias durmiendo ahí de noche y en la  
 182 *rodoviária* [L2] yo no sé cuántos tira(d)os, niños tira(d)os. ¿? este país... Yo vi cuando  
 183 llegué una cosa espantosa: una# la escalera mecánica estaba dando a un niño cuando  
 184 llegó en el ochenta y nueve, a las once y media de la noche, está por ahí dormido un  
 185 bebé negro, negrito, debía tener cinco meses, le estaba dando la escalera mecánica  
 186 ¡pum, pum! subía la escalera, le estaba# la <esca># él estaba el bebé arriba...

187 [I-No lo entiendo. ¿Cómo que le daba?]

188 [P1]-<e> el bebé estaba# el/ el niño estaba# le habían senta(d)o encima de la

189 escalera mecánica, y la escalera mecánica funcionando, y el niño ¡pum! Le estaba dando

190 la escalera mecánica, arriba, el/ el niño...

191 [I-No le pillaba?]

192 [P1]-No, no, no le pillaba, le daba, no le pillaba. Le daba ¡bum, bum, bum! Yo/ yo

193 pillé con las# todo/ todo nervioso y lo dejé abajo. No sabía qué hacer. Miraba, no había

194 nadie, ¿¿había policía?? y lo dejé ahí abajo todo... Yo eso me <ar><e>esa# son

195 experiencias tremendas. Yo nunca había visto que a un niño ¿¿le?? podía# estar ahí

196 abandonada(d)o, son# esa/ eso es... <a> ¿Tú te imaginas? A un niño pequeño ¿?

197 [I-Si es que le puede pillar.]

198 [P1]-No, no ¿? tenía el dodotis, esas cosas. No tendría# no, como no estaba desnudo,

199 no/ no estaba digo desnudo de/ de ¿¿viente??, tenía *fraldas*[L2], tenía ropa y esas

200 cosas, y daba en la ropa, y el niño no se enteraba, estaba dormido. Yo no sabía ni si

201 estaba muerto. Y la poca gente que pasaba ni miraba ni *olhava*[L2], ni na(da).

202 [I-¿Nadie miraba?]

203 [P1]-¿? Y yo bajaba y lo dejaba ahí, con otro amontonada(d)o. En aquella época en la

204 *rodoviária*[L2] eran niños, todos/ todos negros, todos negros ¿? Yo[D-SUJ] ayer fui al

205 concierto, no había ningún negro. Sales a la *rodoviária*[L2], son todos negros. <ss> la/

206 la ¿? de aquí [risa sarcástica]. Yo[D-SUJ] lo dejé abajo y me quedé traumatizado toda ¿?

207 [I-¿No le dijiste a nadie que lo cogiera?]

208 [P1]-Nada ¿? nadie quería saber nada. Me veían a mí con el bebé, pensaban que era

209 mío, yo temblando y lo dejé ahí con todos, yo que# yo “¿me lo llevo a casa?”, “no/ no

210 tengo casa”, yo no sabía qué hacer. “¿Lo llevo a una clínica?”, mas[D-AC] “¿cómo?,

211 llevarlo a dónde si hay aquí catorce más”. Lo dejé con otros/ otros cinco, ¿los voy a

212 llevar a dónde? <aa> <e>

213 [I-¿Y a pesar de esto tú dices que te sientes más a gusto con la cultura brasileña que con

214 la española?]

215 [P1]-La cultura brasileña es/ es rica, yo# me gusta...

216 [I-¿Pero no hablo de cultura con mayúsculas, hablo de la forma de vida.]

217 [P1]-Ah, de la cultura... en fin, la forma de vida. <eeee> Este país tiene la[sic]

218 gravísimo problema# este país tiene# es/ es lo injusto que es, la desigualdad social que

219 es ya galopante. La desigualdad social aquí, un diputado gana más que un diputado

220 noruego y gana/ gana treinta, treinta y cinco mil *reais*[L2]. Ganan/ ganan diez mil, doce

221 mil euros que no se ganan en España. Contra un salario mínimo que es de setecientos

222 *reais*[L2]. ¿Qué haces con setecientos *reais*[L2]? Mas[D-AC] ¿qué se puede hacer Dios

223 mío con setecientos *reais*[L2]? ¿Cómo mantiene un gobierno#? ¿Este es un gobierno de

224 izquierdas, el pete? Eso es un gobierno fascista, peor/ peor que Rajoy, peor que/ que/

225 que casi <Hit#>no, no vamos a comparar con Hitler ¿?

226 [I-No porque ahora todo el mundo compara con Hitler, vamos a dejar a Hitler.]

227 [P1]-No, no, no tengo que comparar nada. Más/ más <e> no. Esto es una masacre. Lo

228 de este# o lo de<e> este señor del nazismo fue una masacre y tal, esto es una masacre

229 a[D-PR] poco a poco. Es otro tipo de masacre/. Es otro tipo de masacre, en vez de

230 masacar en cámaras de gas...

231 [I-¿Y tú crees que no se puede solucionar esto?]

232 [P1]-No, no, no, porque nacen. El problema es la# <e> que nacen, nacen, nacen,

233 nacen, nacen, que/ que es una cosa, es un<nn> [resoplido] crecimiento.

234 [I-Para mí no es el problema ese, es que a la gente no le importa.]

235 [P1]-No, no, no le importa, no, no. Exactamente esto, no le importa, no, no quieren...

236 [I-Es esa cosa de ¿? pobrecito.]

237 [P1]-No no me interesa. No, ni eso siquiera/ ni eso siquiera. Yo, a <m/> a<aa> mi amiga

238 que/ que ¿¿esta cosa, que?? no tenía conciencia, le he hecho ver un poco la conciencia y

239 tal, porque ella <> gana mucho dinero en esas cosas y tal, y<y> ella parecía también un

240 poco así, y<y> hemos tenido algunas <> discusiones, algo/ algo hemos habla(d)o de

241 eso, si no le importan esas cosas, lo que acontece[D-CU], sobre/ sobre lo que/ lo que

242 acontece. Porque yo amo <mu/>mucho Brasilia, me gusta mucho Brasil, el país, y yo

243 digo que esto que es una# ¿¿me parece muy?? injusto y muy tal y/ al principio se

244 molestaba, mas/ mas[D-CU] me da/, me da la razón, ¿no?, ¿¿a?? todas estas cosas.

245 Nadie quiere saber nada nunca, ni ahí[D-CE]. Tú ves na[L2] Bahía, <he/>hemos estado

246 en Salvador Bahía/. Salvador Bahía, ochenta y siete por ciento mayor lugar del mundo

247 de población negra. Vamos al teatro, todo lleno, no había ni un negro. ¿Cómo es

248 posible? En Salvador Bahía.

249 [I-En la universidad es igual.]

250 [P1]-¿Cómo es posible? ¿Cómo es posible que en/ en Salvador Bahía vas y/ y la

251 orquesta de/ de Salvador no tiene ni un negro. La orquesta de Salvador Bahía no tiene ni

252 un negro y son el ochenta y siete por ciento son negros. Tú ves todo *favela*(d)o[L2]

253 todos los ¿? negros, negros. ¡Vaya una cosa! Yo no sé, la esclavitud continúa, yo no sé

254 cómo está, solo que/ que no/ no se dice. Aquí nadie es racista. No, no, no, nadie es

255 racista. No sé lo que pasa ¿? es cuestión de que# <e> nadie soporta, no/ no es el negro.

256 Cuando el negro# es que es pobre. Lo que nadie soporta es la pobreza. No soporta que

257 sean# si un negro triunfa, Pelé, jugadores de fútbol, <a><a> <e>el mundo adora a

258 Joaquín Barbosa, el/ el juez. Lo que# la gente negra con dinero[D-CL]# con dinero

259 con/ con una carrera, que/ que ganen ¿? la gente \*[D-CL] admira, no tiene

260 problema. Muchos jugadores son negros. Jugadores de fútbol son negros y la gente

261 adora a los jugadores negros y todo, Pelé y todos son ídolos. Pero cuando un negro es

262 pobre encima ahí está que *ferrado*[L2]# está *ferrado*(d)o. Porque no tiene acceso a nada,

263 no le van a dar. <e> si/ si él es mejor# en/ en una competencia por un trabajo un negro y

264 un blanco, siempre \*[D-CL] le van a dar al blanco, aunque/ aunque el negro sea mejor,

265 cualquier oposición. No, todos los# las novelas, que yo no veo nada de novelas, son

266 todo/ todo blanco, blancos, blancos y rubios, y todos bonitos. Cuando salen negros, son

267 asesinos, son empleadas[D-CL] de hogar, son todos ¿? ¿¿los peores papeles?? ¿? [risa]

268 [I-Es curioso, las empleadas en la televisión siguen siendo negras.]

269 [P1]-Siempre. Todas negras. Todas las empleadas son negras [risa sarcástica] ¿? Un

270 actor negro lo tiene negro, el futuro lo tiene muy negro un actor negro. Siempre va a

271 hacer de bandido, de asesino, no van a contratar ¿¿él?? no tienen cómo. Y no existe

272 racismo, no existe nada. Tú/ tú ve una novela[D-ES] a ver si ves algún negro. Todos en

273 los presidarios o todos de...

274 [I-¿Y aun así tú quieres quedarte?]

275 [P1]-A pesar de todo, quiero acabar mi vida aquí en Río de Janeiro, a pesar de todo.

276 [I-¿Realmente no echas de menos X, tu ciudad, con lo bonita que es?]

277 [P1]-Mucho, mucho, muchísimo. Yo, ya tengo# no tengo# ¿sabes lo que pasa? Que no

278 tengo# mi mujer no/ no me/ no me dejó una pensión muy/ muy alta. Entonces gano

279 *muito*[L2]# muy poco. Entonces tengo que ahorrar y me cuesta mucho ir a España y

280 tengo mi padre, pero como tengo que ir a un hotel en X que es carísimo. Entonces a mí

281 ir a España me/ me deja# me arruina, me deja/ me deja desnudo ¿? como digamos[sic],

282 económicamente [silbido] me/ me arruinaría. Entonces yo[D-SUJ] tengo que ahorrar

283 y<yy> no puedo. Yo puedo hacer estos viajes ahora ¿¿que hago?? a Salvador, voy a ir a  
 284 Buenos Aires, con la<a># económicos, con dos personas, mas[D-AC] un viaje a  
 285 España, dos semanas que me gustaría estar me resulta carísimo. Hace dos años quería ir  
 286 y tal, pensaba, pero [...] no voy. Y<yy> ya me <aco#>son tantos años ya que no voy.  
 287 [...]  
 288 [I-... ¿No hay nada que recuerdes con amor de X, de tu ciudad?]  
 289 [P1 I]-Sí una amiga que tuve de toda mi vida. Una niña que/ que conocí desde[sic] los  
 290 dieciocho años y<yyy> nada. Pero ya no sé nada de ella desde también desde ¿¿los??  
 291 veinte años. Me acuerdo del festival de jazz, del festival de cine que iba, de todo. Yo he  
 292 sido# yo fui muy feliz. Solo que bueno viví hasta los veinte años, desde los veinte años  
 293 me fui a Madrid, no fue mucha cosa. <...> ¿? Si voy a X no tengo a nadie, tengo una  
 294 amiga que no sé qué será de ella, son tantos años ya.  
 295 [-Búscala en Facebook. Bueno X lo vamos a dejar.]

## TRANSCRIPCIÓN - PARTICIPANTE P12

Duración: 30:58 min

Fecha: 10-5-2013

Localización: 9h56 en una sala de un seminario de Brasilia.

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 4124 palabras; 324 líneas.

1 [-Buenos días, ¿me puede decir su nombre?]  
2 [P12]-Me llamo X, X' X'' X'''.  
3 [-Me gustaría que me contaras de dónde eres originario en España y cómo fue tu  
4 llegada a Brasil.]  
5 [P12]-Yo nací en X <ee> y viví mis primeros años con la familia, familia bien  
6 constituida. Después fui a estudiar a X. Allí tuve<ee> <an> mi experiencia de vida <ee>  
7 también con sus cosas negativas. Entonces encontré <aa> una experiencia religiosa muy  
8 fuerte. Me encuentro con Jesucristo dentro de las comunidades neocatecumenales, hace  
9 cuarenta y dos años, en mil novecientos setenta y uno.  
10 [-¿Estabas en la universidad?]  
11 [P12]-Yo estaba ya <aaa> <mmm> como profesor. Había hecho mis estudios de  
12 <teo#>de Filosofía y estaba comenzando, o *ia*[L2]# iba a comenzar mis estudios de  
13 Teología. Porque ya en aquella época, yo pensaba ser presbítero. Bueno, en realidad me  
14 sentí[sic] esta llamada desde niño. Y<y> en aquel momento estaba con una duda  
15 existencial muy fuerte, si casar o/ o continuar diríamos con esta llamada al sacerdocio.  
16 [-¿Tenías novia?]  
17 [P12]-<e> Sí, conocí a una chica en X.  
18 [-Vamos, si no te importa que te pregunte.]  
19 [P12]-No, no. Conocí una chica en X, de la cual <ee> en un viaje a Suiza, nos  
20 enamoramos. Entonces a mí me nació la duda de qué vocación era realmente a la que  
21 Dios me llamaba, si al/ al sacerdocio o al matrimonio. Entonces tuve este encuentro  
22 <ee> a través de unas catequesis en una parroquia de X. Y <ee> entonces comencé  
23 <mm> una experiencia de fe, una iniciación cristiana que me llevó a ponerme  
24 disponible para evangelizar. Y yo decía si a mí esta buena noticia de que Cristo me ama  
25 como yo soy, que Dios me ama, que conociendo mis pecados y mi vida de/ de desastre  
26 ha muerto por mí y me quiere dar la felicidad, pues yo pensé que esta noticia, la debería  
27 comunicar. Entonces fui#, estuve evangelizando en España un tiempo, y después fui  
28 enviado a Bolivia. Y más tarde fui enviado a Egipto, Israel, Jordania, Siria, Irán. Allí  
29 <es#>conocí el asalto a la embajada americana, de la película "Argo", estaba yo allí,  
30 etcétera. Bien y ¿volví?]  
31 [-...¿Tuvisteis algún tipo de papel?]  
32 [P12]-No, no. Nos detenían. O sea, nosotros llegamos a Irán en el momento que  
33 Khomeini entraba en el poder. Había caído el sha de Persia y<y> ¿¿acabó?? un follón  
34 tremendo. Y sí, nos <de/>nos detuvieron varias veces, pero éramos un español y un  
35 italiano y nos respetaron siempre. Si hubiéramos sido americanos, pues no sé dónde  
36 estaríamos ahora. Pero bien, fue una experiencia muy interesante.  
37 [-¿Allí había un seminario?]  
38 [P12]-No/ no/ no. Allí había las[D-I] comunidades. <e> O sea, era evangelizar a# en las  
39 parroquias para formar comunidades cristianas que inician un camino de  
40 redescubrimiento del bautismo y de renovación de su fe. Entonces volviendo ya de  
41 oriente medio me ordené de presbítero. Y después fui# ya mi primer destino como

42 presbítero en la evangelización fue Paraguay. Y después ya, ahí sí pasé al/ al seminario  
43 del Callao, en Lima, Perú. Después fui a Madrid...  
44 [-¿Ya como profesor?]  
45 [P12]-Ya como<oo> rector del seminario ¿¿sí?? y profesor. Y/ y ya, ahora llevo en  
46 Brasil, pues diecisiete años, me parece. Hasta que Dios quiera, o me envíen a otra parte.  
47 [-Tu llegada a Brasil fue después de haber visitado muchos países.]  
48 [P12]-Sí, sí, este ha sido mi último destino después de toda esa# ese periplo que te digo.  
49 También por Europa. En Europa he estado en varios países evangelizando pero no en  
50 épocas largas como en estos países que acabo de nombrar. Yo fui enviado aquí a Brasil  
51 a sustituir por tres meses, en esta casa de formación de presbíteros, a otro padre que  
52 tenía que regresar a España tres meses. Estuve# vine aquí por tres meses y ya llevo  
53 diecisiete años. Nos han dejado...  
54 [-...¿Por qué te quedaste? ¿Por petición propia?]  
55 [P12]-No/ no/ no. Porque me dijeron de continuar aquí, ¿eh? Y entonces pues  
56 nada, yo obedezco, muy feliz y ¿?  
57 [-¿Tú tienes mucha relación con el exterior, o vivís cerrados aquí?]  
58 [P12]-Sí. No/ no/ no. Continuamente, nosotros. Aparte de que yo continué caminando  
59 con mi comunidad. Yo tengo mi comunidad en X. Mi comunidad donde yo he sido  
60 formado en la fe, y estoy# y continuo siendo formado, pero aquí tengo mi propia  
61 comunidad y después evangelizo en <mm> muchas parroquias. Tengo comunidades  
62 <eee> *la*[L2] en# allí en X', una de la ciudades satélites. He evangelizado en<nn>/ en  
63 diversos lugares, también en el *Plano Piloto*[L2], en la parroquia X'', aquí en la  
64 parroquia X'''. Y más, tengo naturalmente mucha relación fuera también.  
65 [-¿Qué haces, que soléis hacer en esas comunidades? ... ¿Vais, habláis con la gente,  
66 dais charlas?]  
67 [P12]-Sí/ sí se dan/ se dan unas# se va un domingo a las misas de la parroquia y se hace  
68 un anuncio, un kerigma, ¿né?[L2] Kerigma es la palabra griega para designar la palabra  
69 evangelización. Dice San Pablo que Dios quiso salvar al mundo a través de la estupidez  
70 del kerigma, de la predicación. Entonces en las misas del sábado y domingo invitamos a  
71 las personas que quieran, porque sufren, o porque su matrimonio no funciona, porque  
72 no son felices, o porque tienen poca fe realmente. Porque mucha de la gente que va a  
73 misa, pues en la práctica, no tiene nada que ver la vida con la religión. Hay un divorcio  
74 ahí grandísimo. Entonces invitamos, si alguien quiere, a renovar su <batis#>su bautismo  
75 y a iniciar un camino de/ de gestación en la fe, de formación cristiana. Entonces dos  
76 veces por semana, en esa parroquia, durante un mes y medio, dos meses, se dan lo que  
77 llamamos las catequesis iniciales, ¿eh? <eee> Y viene quien quiere. Al final de esas  
78 quince catequesis iniciales, se les convoca a un retiro, nosotros \*[D-CL] llamamos  
79 convivencia, de un fin de semana. Allí hay catequesis maravillosas, sobre la eucaristía,  
80 sobre#, en fin. Y se forma una comunidad. Y esa comunidad es visitada regularmente.  
81 Hay unos pasos que siempre ha tenido la Iglesia en su catecumenado. Hay incluso un  
82 ritual. Se llama ritual de iniciación cristiana de adultos, RICA, o *Koica*[L3] en latín, ¿?  
83 iniciación cristiana de adultos. Que ahí explica los pasos que se van dando en la# es  
84 como una universidad. Entrás <ooo> en el primer curso y tienes que hacer un proceso  
85 hasta llegar a ser doctora o lo que sea. Y nosotros visitamos regularmente.  
86 [-¿Y esa gente que forma parte de esos grupos...?]  
87 [P12]-No, son personas normales, ¿eh? ¿? Viven en su casa. Tienen familia, hijos, o no,  
88 jóvenes, <mm> ancianos, casados, solteros, ricos, pobres.  
89 [-¿... pero sí que tienen?]



[P12]-Se reúnen dos veces por semana para una celebración de la palabra, para una eucaristía el sábado por la noche. Y luego tienen convivencias durante el año, anuncios, etcétera. Es un proceso que dura toda la vida prácticamente.

[1-Lo que quiero decir es que esas personas sí que tienen un papel dentro de la Iglesia, aunque no sean...]

[P12]-Sí, luego/ luego ellos, en su parroquia trabajarán donde el párroco les# y/ y serán catequistas de otros también. Y así va creciendo.

[1-¿Ellos también se ocupan de la catequesis de los niños?]

[P12]-<eee> al principio, les decimos que no hagan nada más que alimentarse. Nosotros en# un feto chiquitito, cuando alguien tienen un hijo no lo manda no# a la tienda a comprar aceite. Espera a que crezca. Nosotros les decimos que crezcan y después de un tiempo, en el momento marcado, sí se colocan a disposición del párroco para la catequesis de primera comunión, de confirmación, de enfermos. Para lo que la Iglesia necesite, claro.

[1-... me interesa mucho el crecimiento de los movimientos evangélicos en Brasil, no sé si son...]

[P12]-Sí<i>-i> diversas confesiones religiosas y sectas.

[1-... están ocupando todo...]

[P12]-Sí/ sí. Y en una calle encuentras quince/ quince Iglesias.

[1-... ¿La Iglesia como ve esto? ¿Tú, en tus comunidades sientes que la gente se va, cada vez hay menos?]

[P12]-Bueno, en la Iglesia realmente el régimen de cristiandad que hemos vivido desde<ee> Constantino hasta<aaa> recientemente <eee> diríamos después del Renacimiento, la Revolución Francesa, <eee> ese régimen, ya lo decía el <mm> Benedicto dieciséis en un libro muy bonito que se llama “La sal de la tierra” y en otros libros, que ese régimen de cristiandad ya no# acabó y no volverá nunca más. La Iglesia en los primeros siglos, y ahora igual, siempre ha sido como la ha concebido Jesucristo, luz <> en medio de las tinieblas, sal <> de la tierra, ¿eh? Si tú vas a casa y te pregunto qué vas a comer hoy no me dirás que vas a comer un plato de sal.

[1-No, pero siempre pongo.]

[P12]-Siempre pones, ¿se es el punto. En el mundo tiene que haber patatas y judías y garbanzos. Eso ¿? Lo que no tiene que faltar es la sal. Y la sal nunca es <.> la masa. El puchero no lo llenas de sal. Ahora si no pones la sal, falta sabor, falta<a># ves que la comida no tiene sentido. Pues el concepto que tiene Jesucristo de su Iglesia es sal, es fermento <> en la masa. Es luz <> en las tinieblas. Entonces, a mí, realmente, ver que la Iglesia está volviendo a sus orígenes que es lo que siempre fue, pequeñas comunidades en medio de un mundo pagano, que daban un testimonio de un amor distinto, una vida eterna nueva. Los paganos decían, mirad como se aman. Entonces nosotros estamos convencidos de que la Iglesia hoy tiene que volver a dar los signos que Cristo ha dejado de fe. ¿Por qué? Porque<ee>, ¿cómo se sabe que una persona es cristiana? ¿Porque reza? También los musulmanes rezan ¿no? Y más que nosotros.

[¿Porque creen en un Paraíso después de la muerte? Bueno, todas las religiones. ¿Qué hay que ser buenos? Eso lo dicen todos. Jesucristo dice: “Amaos como yo os he amado. Y en ese amor conocerán que sois mis discípulos”. ¿Y cómo nos ha amado Cristo? Cuando éramos enemigos. No cuando éramos amigos. Cuando éramos pecadores. Dando la vida por nosotros. Dirá San Pablo una frase escandalosa, que Cristo se ha hecho pecado por nosotros, ¿eh? Entonces dice Jesucristo: “Amaos como yo os he amado y en ese amor conocerán que sois mis discípulos”. Y dice: “Y sed perfectamente

uno, como el padre y yo somos uno para que el mundo crea”. Entonces mientras la Iglesia no vuelva a dar esos signos de amor y de unidad pues mucha gente abandona la Iglesia. ¿Por qué? Porque no responde al/ <aaa> al<a> al anhelo profundo que tenemos en el corazón, un anhelo de amar y de ser amados. A mí no me asusta, hombre, esta proliferación de tantas sectas, de tantos grupos. Bueno, en Río de Janeiro, ya son más, los católicos son menos del cincuenta por ciento.

[1-¿Ya hay estadísticas?]

[P12]-Sí<i>-i> hay algo, sí. Sí/ sí. Se sabe que los cristianos bautizados, o católicos bautizados que van a misa los domingos no supera un cinco, un seis por ciento, en España. Entonces <eee> no sé si la última estadística de la ceenebebe[CNBB] era que aquí hay todavía ciento treinta y siete millones de católicos...]

[1-¿Pero bautizados?]

[P12]-Sí, católicos de nombre, ¿no?, como decía San Agustín. Bueno. Yo no# dice ¿de qué sirve tener un título de médico si después no sabes curar? Yo no me montaría en un avión con un piloto que tiene el título pero que no ha hecho <risas> ninguna práctica, ni nada. Entonces, sí, claro, católicos. Si de esos ciento treinta y siete millones, un cinco por ciento va a misa regularmente, que tampoco significa una fe adulta, pero bueno, pues nos quedamos en siete, ocho millones de personas. Pero si fuesen luz serían más que suficientes, ¿no? Porque aquí hoy se nos ha ido la luz, pero con dos luces tenemos suficiente ¿no? Imagínate <e> tenemos ciento treinta y siete millones de bombillas y no/ no se ve por ninguna parte. No, no quiere decir que no se ve, estoy hablando# generalizando tal vez demasiado. Pero ¿la gente por qué abandona la Iglesia? Pues porque no encuentra en ella las respuestas existenciales a<aa> su vida. Encuentra# pues yo el otro día tuve una reunión en# no organizada por mí, pero hablaban de la ciencia y la religión. Y digo bueno pues <ee> la# es que la religión no es lo mismo que fe. Religiones hay muchas como tú ves, pero fe, es un encuentro personal con Cristo resucitado de la muerte. Eso no se te olvida ni, ni# como si ahora yo tuviese un encuentro con mi padre que ha muerto y estuviese aquí hablando con él. Pues esa experiencia, vamos, a ver quién me la quita. Si yo he tenido un encuentro con Cristo que me ama y que/ que está reconstruyendo/ reconstruyendo mi vida, eso, eso no se olvida. Pero muchas seguridades que el hombre medieval, diríamos así, o el hombre religioso encontraba en la religión pues ahora encuentra fuera de la religión. Yo les ponía algunos ejemplos. Antes <e> para curar una enfermedad pues <ee> ¿? ibas a San <An#>no sé a qué santo. Ahora pues vas al médico. Exacto. Si tenías un animal enfermo ibas a San Antonio. Pues ahora vas al veterinario. Y si antes no encontrabas marido o novio o novia, ibas a Santa Rita. Ahora eso es imposible. Ahora entras en Internet o vas a una agencia de/ de matrimonios, ¿no? Y te buscan una mujer estupenda. Quiero decir que/ que hay muchas seguridades que el hombre, por miedo a la muerte, a/ a la tormenta, al terremoto, al tsunami, el hombre se refugiaba en cierto sentido en la religión. Y eso no es malo, es una cosa buena. Pero eso todavía no es la fe. Jesucristo no viene para eso. Porque eso ya existía antes <mm>.

[1-... como consuelo contra enfermedades incurables también estaban los curanderos.]

[P12]-Entonces yo pienso que <m> la secularización en España ha sido buena en un cierto sentido, porque ha hecho que se purifique, <eee> o sea, lo que queda de cristianismo, que sea verdaderamente cristiano, ¿no? Interesa tanto el número pienso yo como la, la# que la Iglesia dé los signos de la fe. Y yo pienso que todas estas sectas, que en el fondo predicaban el Evangelio, pero sin cruz, porque odio es la teología de la prosperidad. Si tú pagas el diezmo...

186 [I-¿Usted ha visto la televisión, esos programas?]

187 [P12]-Poquisimo, no. Ya, ya.

188 [I-... es espectacular...]

189 Sí/ sí/ sí<i>? Usan la buena fe de la gente y el miedo al demonio.

190 [I-... las sesiones de los empresarios... confundir el capitalismo salvaje con la

191 espiritualidad...]

192 [P12]-Sí, claro. El santuario de#. Clara, Carolina, porque# claro. Porque al final la

193 religión, que yo distingo de la fe cristiana, está al servicio del dinero. Dios está al

194 servicio de que mis negocios funcionen. Entonces yo pago el diezmo, ¿eh?, para que

195 Dios me dé <ee> otra cosa ¿no? <ee> Es lo que llaman hoy la teología de la

196 prosperidad. Pero claro mucha gente, cuando vea que eso no funciona, porque puede

197 funcionar en algún caso, pero de la cruz no nos libramos nadie. Del sufrimiento, de la

198 vejez, de la enfermedad, de la muerte, *niquém*[L2]# nadie se libra, ¿eh? La vida tiene

199 cosas maravillosas y luego tiene sufrimientos de cada día. Yo pienso que la

200 secularización irá haciendo también que ese tipo de sectas y de religiones tenga también

201 su crisis. Ahora tal vez han estado en auge. Yo creo que han tocado techo. Yo[D-SUJ]

202 les veo a veces a mis alumnos de Eclesiología, tengo una lista, por ejemplo, de Iglesias

203 fundadas en el año dos mil once en Brasil, fundadas en *cartório*[L2] como dicen aquí

204 ¿*ne*[L2]? Bueno, encuentran centenares, y con los nombres más rocambolescos que te

205 puedas imaginar. El problema es que la gente acude porque necesita explicarse...

206 [I-¿Pero eso por qué? ¿Por qué en España no pasa, no? ¿Es por la pobreza?]

207 [P12]-También. No/ no, tanto no. También. ¿Sabes lo# en España, en Italia y en esos

208 países?, eso está sustituido por los magos o brujos ¿o no sé cómo llaman??. En Italia y

209 en España hay programas de televisión, estos del horóscopo y de las cartas, y de#. Si, en

210 España y en Italia hay programas veinticuatro horas en la televisión que la gente llama.

211 ¿Y qué me dices de mi amor? ¿Y qué me dices del trabajo? ¿Y qué me dices...?

212 [I-¿Pero yo pensé que la gente eso no se lo tomaba en serio ¿no?]

213 [P12]-No creas, no, no creas. Y los grandes artistas y músicos, tienen todos, su gurú y

214 le van a consultar. Yo pienso que la gente necesita explicarse porque no es feliz. Y

215 cuanto más dinero tienen, por eso los ¿? y tal. Porque un pobre, de las *favelas*[L2] de

216 aquí tiene esperanzas de que cuando gane, tenga un coche, pues será feliz. Pero esos que

217 ya tienen todo eso y ven que viven insatisfechos, pues tienen que explicarse de algún

218 modo por qué, o quién, o cómo. Entonces, si no acuden a la religión, acuden a estos

219 magos, o no sé cómo se llaman. *Exres*[L2] echadores de carta y todos.

220 [I-¿Pero aquí también hay...]

221 [P12]-Y en Bolivia, y en Perú. Sí/ sí. Mira, que yo[D-SUJ] he estado hace unos# un

222 poco de tiempo en Bolivia y cuando, yo[D-SUJ] veía salir a la gente de la misa de la

223 catedral, iban directamente a las viejitas o viejitos que están allí con las hojas de coca

224 para adivinar el futuro y todas esas cosas. Mira, cuanto[D-I] menos fe, más credulidad.

225 Cuanta más fe, menos credulidad. Aquel que no cree en Dios y en la Iglesia, y en esto,

226 tiene que buscar, pues en la Cienciología, o en el horóscopo, o en donde sea algo que le

227 explique y que le dé una cierta seguridad para el futuro. Porque el hombre tiene

228 preocupación.

229 [I-... a mayor educación, mayor formación intelectual, tal vez las necesidades de acudir

230 a estas...]

231 [P12]-No/ no. No tiene# pienso que no es un problema de cultura. Fíjate, yo cuando viví

232 en Bolivia, claro, te estoy hablando de hace treinta y tantos años, allí hay una cosa que

233 se llama *chayún*[L3]. Porque ellos tienen la/ la mentalidad antigua, pero que la tienen,

234 ¿eh?, de la diosa madre, ellos \*[D-CLJ] llaman...

235 [I- Sí, la Pachamama.]

236 [P12]-La Pachamama. Entonces si tú vas a hacer un edificio, como tienes que excavar,

237 pues ofendes a la# a tu diosa madre, y tienes que poner allí, pues cerveza o champán, o

238 fétos.

239 [I-¿Fétos de llamas?]

240 [P12]-De llamas y a veces de criaturas que <des/>desaparecen muchas criaturas.

241 [I-¿En serio?]

242 [P12]-Sí/ sí. Y eso lo hacen igual arquitectos, que ingenieros, ¿entiendes? No lo hace

243 solamente el pobre infeliz que no ha ido nunca a la escuela, no, por si acaso, ¿entiendes?

244 Nunca se sabe. <risas> Entonces pienso que no es solamente un problema de cultura.

245 Evidentemente que un hombre de/ de/ de cultura y de preparación no va a creer en

246 ciertas fábulas y tal. Pero lo que tú me decías. Aquí, a estas Iglesias, “Visite el santuario

247 del <g> del socorro económico”. Y ahí tienes a un montón de empresarios y gente de

248 carrera, que acude ahí, pensando que eso le va a dar más prosperidad. Pero al final quien

249 manda es el dinero. Eso es así.

250 [I-¿Qué desastre ¿no?]

251 [P12]-Un poquito. No, mas[D-CU] yo estoy muy optimista. Sí, la Iglesia está <>

252 volviendo a los orígenes con mucha fuerza y yo creo que estas pequeñas comunidades

253 <> son un futuro prometedor y será una luz, están siendo una luz. Por ejemplo, nosotros

254 ahora nos hemos dedicado los cinco domingos de Pascua a ir, a las plazas, a las calles,

255 el domingo por la mañana o por la tarde, a anunciar el evangelio, predicar.

256 [I-Y ¿cómo lo hacen?]

257 [P12]-Pues nada, montas allí el <ee> la cruz, montas el<l> el ambón.

258 [I-¿Qué?]

259 [P12]-El atril. Y empiezas a predicar.

260 [I-¿Usted lo hace también en portugués?]

261 [P12]-Sí, claro. Yo siempre predico en portugués [risas]. Entonces se reúnen allí, gente

262 que pasan[D-I], curiosos y tal. Bueno tendrías que...

263 [I-¿Y la gente cómo reacciona?]

264 [P12]-Pues, muy bien. Por ejemplo, aquí en X, el primer domingo, van los hermanos de

265 las comunidades, forman un círculo, primero cantan, bailan, atraen un poco \*[D-OA] la

266 gente. Bueno, pues dentro de aquel círculo había sentada una muchacha que estaba

267 llorando. Y un hermano de la comunidad se le acercó y le preguntó “¿Por qué lloras?”.

268 “Es que estoy/ estoy <grä#> embarazada, mi/ mi novio me ha dejado, me ha dicho que

269 aborte. Y yo pensaba hoy abortar y suicidarme. Y ahora escuchando<o> el anuncio de

270 Jesucristo pues/ pues veo que hay otra posibilidad”. Bueno pues de estos ejemplos#

271 esto/ esto en todo el mundo. Diez mil plazas. Tendrías que ver las fotos en Internet,

272 etcétera. El Papa, en/ en el primer domingo de Pascua, en la plaza de San Pedro dijo: “Y

273 animo, porque sé que las comunidades neocatecumenales van a salir por las plazas y

274 tal”, ¿eh? Y nos animó. Y la gente pues cuando está<aaa># porque el sufrimiento de la

275 gente es mucho mayor de lo que tú puedas imaginar. Vamos ya sé que imaginas, o que

276 conoces, ¿no? Pero te quiero decir, yo, por ejemplo, evangelizo allí en X. Cuando yo[D-

277 SUJ] comencé, que X, aparte, era una ciudad sin asfalto, barro, en fin, bastante pobre,

278 pero es que la situación de las familias: abortos, o sea, niños y niñas violentados de/ de

279 niños. Yo[D-SUJ] te diría un ochenta por ciento, ¿eh?, una cosa bárbara eso.

280 Alcoholismo, <ee> droga, violencia. Es/ es/ es inaudito. ¿Y eso cómo se resuelve?

281 Claro que la sociedad tiene un papel importante, a través de la educación, y de tantas  
 282 cosas, las escuelas, los# la/ la salud, los hospitales, pero ahí la Iglesia tiene una función  
 283 impresionante. Hay un salmo que a mí me impresiona, que dice “Violencia, imposturas  
 284 y fraudes no abandonan tus calles y plazas”. Yo veo que las <ca#> hoy el/ el *Jornal de*  
 285 *Brasil*[L2]; en este año hasta el mes de abril, enero, febrero, marzo, cuatro meses, en  
 286 el Distrito Federal, doscientos cuarenta y cinco asesinatos. Dos por día ¿entiendes? Sólo  
 287 en Brasilia. Imaginate lo que hay en Brasil. ¿Quién para esto? ¿Cómo se para esto?  
 288 ¿Solamente con estructuras, con una sociedad del bienestar? Pues no.  
 289 [I-Hombre, si realmente los servicios públicos dieran un...]  
 290 [P12]-Mejoraría muchísimo.  
 291 [I-Sí la educación primaria fuera una verdadera educación primaria y no una especie  
 292 de...]  
 293 [P12]-Sí/ sí. Sí. Todo lo que quieras. ¿Sabes cuál es el problema, y la enfermedad que  
 294 más muertes produce en Noruega, en Suecia, en esos países que tienen todo esto que tú  
 295 dices al ciento por ciento? El suicidio. Y en Estados Unidos, pues tienen una cultura, y  
 296 ¿qué ocurre?  
 297 [I-Peró en Estados Unidos tienen una pobreza enorme.]  
 298 [P12]-Sí/ sí, por eso. Pero te quiero decir que ojalá. Y la Iglesia colabora en eso, a través  
 299 de universidades, y de colegios y de hospitales, aunque nos están echando de muchos  
 300 hospitales y colegios. Claro que eso es importante. Ayuda, pero no resuelve. Tú puedes  
 301 <ha/> haber sido formado en un colegio estupendo, tener una familia <aaa> de clase  
 302 media alta o rica, y al final, ¿cuántos de estos ídolos mundiales?, que tienen todo, tienen  
 303 fama, tienen mujeres, tienen lo que quieren y acaban drogados, o acaban suicidados, o  
 304 acaban con problemas gravísimos. Claro que tenemos que. No, no.  
 305 [I-Hombre, podríamos poder de ejemplo a Michael Jackson.]  
 306 [P12]-No/ no, pero es bastante frecuente. Quiero decir, normalmente no se suicidan los  
 307 pobres de las favelas, se suicidan personas...  
 308 [I-No, pero el pobre de la favela no se suicida, pero los matan, o los violan.]  
 309 [P12]-Sí, claro/ claro, terrible.  
 310 [...]  
 311 [I-No sé, en España esto no pasa.]  
 312 [P12]-Sí, pasa, no en la, la dimensión que pasa aquí. Pero te digo, por ejemplo en  
 313 España, ¿cuáles son los valores hoy de la juventud? ¿El botellón? ¿En qué está basada?  
 314 ¿Tú piensas que esas reuniones de jóvenes a parte de fumar y beber, tienen algún otro  
 315 ideal? Y son todos chicos muy bien formados. Por lo menos han tenido escuela. No, te  
 316 quiero decir. Que estoy de acuerdo. Cuanto más mejoramos la sociedad, la cultura, la  
 317 educación, la salud, fantástico. Las comunicaciones, por favor. Eso tenemos que  
 318 colaborar todos. Pero que eso no resuelve el problema existencial y profundo del  
 319 hombre, ya te aseguro que no. Yo he tenido una infancia muy feliz, y una juventud muy  
 320 feliz, y he tenido trabajo, y he tenido todo. Y una insatisfacción existencial  
 321 profundísima. ¿Que quién la ha resuelto? Para mí Jesucristo. Te lo digo.  
 322 [I-Sí, bueno, pero en fin, creo que ayuda un poquito.]  
 323 [P12]-Sí, claro, hombre. Sin ninguna duda que ayuda, ayuda.  
 324 [I-Lo vamos a dejar por aquí...]

## TRANSCRIPCIÓN - PARTICIPANTE P13

Duración: 44:29 min Fecha: 10-5-2013

Localización: 14:12 h en su piso de Brasília.

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 2674 palabras; 270 líneas.

1 [I-Buenas tardes. ¿Me puede decir su nombre?]  
2 [P13]-X X'.  
3 [I-¿De dónde es usted en España?]  
4 [P13]-Bueno, yo nací en un pueblecito rural, una parroquia, <e> a seis kilómetros de X  
5 que era un nudo ferroviario para toda Galicia. Los trenes de/ de Madrid y del norte  
6 tenían que pasar por X para ir para[D-PR] Vigo, para[D-PR] Coruña, Santiago.  
7 [I-¿Esto es en la provincia de X?]  
8 [P13]-¿Eh?  
9 [I-¿Es en la provincia de X?]  
10 [P13]-En# de la provincia de X, municipio de X. Y de la provincia de X.  
11 [I-¿De qué año es usted?]  
12 [P13]-Yo soy de<ee># del treinta. Uno del dos del tres, del treinta [risa]. Primero de  
13 febrero de<ee> del treinta.  
14 [I-¿Qué nacionalidad tiene?]  
15 [P13]-No, yo continúo con la/ con la nacionalidad española. Nunca<aa> quise.  
16 [I-¿En qué aprendió a hablar?]  
17 [P13]-<ee> Aprendí gallego, nací hablando gallego, pero resulta que<ee> mi madre,  
18 que era profesora, nos obligaba a/ a hablar castellano entre nosotros, desde pequeños,  
19 los cuatro hermanos.  
20 [I-O sea que desde el principio tenía las dos lenguas.]  
21 [P13]-Sí, bilingüe. Porque<ee># sobre todo por el empeño de la madre que<ee> quería  
22 que...  
23 [I-¿Era profesora de español?]  
24 [P13]-No, era profesor<aaa>...  
25 [I-Maestra.]  
26 [P13]-Maestra de escuela.  
27 [I-¿Y ella era gallega también?]  
28 [P13]-Sí, ella<aaa># mis padres eran primos, eran hijos de hermanos.  
29 [I-Eso era muy frecuente antes.]  
30 [P13]-Y/ y vivía en un pueblo, cerca, a unos sesenta kilómetros más o menos. Después  
31 se casó con mi padre y vino pa[ra][D-PR] la casa paterna.  
32 [I-¿Cuándo vivía en España, al principio hablaba las dos lenguas y luego?]  
33 [P13]-Con/ con/ con los vecinos, con todos <e> hablábamos en gallego. Y hoy hay un  
34 fenómeno muy curioso que están tentando[D-AS] afirmar los# las lenguas regionales.  
35 Porque el gallego es idioma, como el vascuense y como el catalán. ¿Ese? Tienen la  
36 categoría de idiomas, son por tanto# Aquí<iii> <.> cuando dicen que hablamos  
37 español, yo no# <ee> hablamos castellano.  
38 [I-¿Usted cuando estaba en España vivió siempre allí en...?]  
39 [P13]-Bueno, en X hasta terminar <e> el bachillerato, viví en la <resi#>en<nn>/ en X.  
40 Mis padres alquilaron una casa para# como éramos cuatro hermanos, los cuatro para<a>  
41 frecuentar el <cole#>mejores colegios. Nos llevaron para ¿? Alquilaron una casa y  
42 tenían una señora que cocinaba para nosotros. Y<yy> durante las# el período lectivo

43 <estaba#>vivíamos en X. Solo que íbamos# todo fin de semana íbamos a pasarlo con/  
44 con los padres que estaban/ estaban ¿?  
45 [I-Y luego, ¿fue a la universidad?]  
46 [P13]-En la universidad ¿? al terminar el bachillerato fui a hacer Ciencias Económicas/  
47 <> Ciencias Económicas en la central de Madrid[D-I-PRO-0]. que todavía estaba  
48 Económicas, Derecho y Ciencias Políticas continuaban en# dentro de Madrid, el resto  
49 ya estaba en la Universitaria. Pero Derecho, Economía y Ciencias Políticas continuaban  
50 en el viejo casarón[D-CU] de/ de San Bernardo.  
51 [I-Cuando se mudó para Madrid, ¿hablaba más castellano que gallego?]  
52 [P13]-Ah sí. <> Cuando nos juntábamos a veces, porque tenía[D-ES] mucha gente de  
53 la región, hablábamos en gallego.  
54 [I-Siempre hay muchos gallegos en todas partes.]  
55 [P13]-Inclusive tenía<aaa> un/ un hecho muy curioso: tenía[D-ES] uno que se# tenía  
56 vergüenza, que era de más del interior y que hablaba peor el castellano, y tenía  
57 vergüenza de hablar gallego dentro del grupo, en la calle [risas]. Y entonces/ entonces le  
58 hicimos una broma que un día dice: “vamos# verás como cuando empezemos a hablar  
59 gallego él sale”.  
60 [I-¿Y por qué le daba vergüenza?]  
61 [P13]-No sé, [risas] hasta hoy no sé por qué. Porque sentía vergüenza de/ de que<ee>#  
62 hablar gallego en la calle, en Madrid[D-I-PRO-0]. <Enton/>[risas] entonces digo:  
63 “vamos a gastarle a<aaa> fulano”. Ahí[D-AC] <empe#> <ee> cuando empezamos a  
64 hablar gallego él fue saliendo/ saliendo, ya cuando [risas] estaba a unos treinta  
65 metros empezamos a llamar a la policía: “Guardia, prended[D-CU], ladrón!” [risas]. Y  
66 un policía salió corriendo detrás [risas].  
67 [I-Huy X, broma de estudiante. ¿eh? Estudió en Madrid, entonces.]  
68 [P13]-Estudié en Madrid[D-I-PRO-0][D-RR], cinco años, de cuarenta y nueve a  
69 cincuenta y cinco.  
70 [I-¿En qué año llegó a Brasil?]  
71 [P13]-Llegué en el sesenta.  
72 [I-¿Y cómo es que se vino?]  
73 [P13]-No, porque yo ingresé en la Compañía de Jesús.  
74 [I-¿Ya en Madrid?]  
75 [P13]-Al terminar/ al terminar el curso, el mismo año que terminé# que hice la<aaa>#  
76 las prácticas[D-PRO] de la milicia universitaria en Madrid mismo, en<nn> Cuatro  
77 Vientos, en Atocha, que tenía una panadería, me quedé[D-CU] de jefe de la panadería  
78 cuando hacía# como alférez. Y después fui para<aaa>[D-PR] <...> noroeste de Madrid  
79 <.> ¿Cómo se llama?  
80 [I-¿Algete?]  
81 [P13]-¿? <ee> salíamos de Chamartín, íbamos para[D-PR] <> X. ¿? tenía[D-ES] un  
82 cuartel de ingenieros allí. Y fuimos para[D-PR] X.  
83 [I-¿Después entonces ingresó en la Compañía de Jesús?]  
84 [P13]-Y<yy> ahí[D-AC] ingresé en la Compañía en el noviciado en X. Y como<ooo>...  
85 [I-¿Tuvo que estudiar de nuevo?]  
86 [P13]-Sí. <.> <nn> bueno los estudios# hice Neolatinas,<> en<nn>/ en# con los  
87 jesuitas en Salamanca y<yy> de# al terminar el<ll> el juniorado en Salamanca <>  
88 tenía[D-ES] una provincia aquí en<nn> Minas, jesuítica, la provincia de Minas, era  
89 viceprovincia en la época, dependía de la provincia de León, <> de la provincia  
90 jesuítica de León, Castilla-León, en España. Y entonces todos los años se le# <e> nos

101 pedían voluntarios para venir para<aa> ayudar aquí, en/ en la enseñanza, en cosas así.  
 102 Entonces pidieron voluntarios el año que yo terminé el juniorado y<yy> me mandaron.  
 103 Vinimos <> dos <> el compañero de/ de juniorado en Salamanca. ¿? hice Filosofía  
 104 aquí, Teología, una parte...  
 105 [I-¿Aquí dónde, en la universidad o en el seminario?]  
 106 [P13]-<mm> <...> Filosofía en<mn># era también facultad, <ee> X en X', Estado de  
 107 Río.  
 108 [I-O sea, ¿que llegaron a Río?]  
 109 [P13]-Hicimos escala en Salvador y después <ee> Río, de Río, San Pablo, Santos, y de  
 110 Santos fuimos para<aa>[D-PR] para X, en el estado de San Pablo, *perro*[L2] de X. Allí  
 111 *ficamos*[L2] <aa> poco tiempo, un año, menos de un año, unos seis meses. Y entonces  
 112 ya fuimos para<aa> hacer Filosofía en X', X'', que es también universidad, es facultad.  
 113 Al terminar nosotros teníamos una etapa de magisterio, dedicado a la enseñanza, dos#  
 114 un año dos años y al terminar el magisterio íbamos para<aaa># [D-PR] tenía# el  
 115 teologado estaba en Río Grande del Sur, en<mn> <...> la X''', X''', tiene una casa  
 116 de<ee># y la X''', está# tiene# la sede de<ee>/ de X''', está en X'''. Solo que al  
 117 terminar# al# después de dos años en<mn> <...> en X''', nos mandaron a Bogotá. <> A  
 118 la Javeriana de Bogotá. <> Y<y> de dos años allí volví para<a> [D-PR] para<aa> Río  
 119 Grande del Sur, para [D-PR] X'''. Terminé la Teología, me ordené. Fui para [D-PR]  
 120 <ipa>#<ee> viví en X'''.  
 121 [I-¿Que está dónde?]  
 122 [P13]-Minas. Es/ es Minas, en la siderurgia, aquella <si>#> ciudad de la<aa>/ de la X'.  
 123 <> Y al terminar, después vine para [D-PR] Brasilia, estuve aquí de<ee> sesenta<aa> y  
 124 nueve a setenta y dos. Hice una etapa en Madrid [D-I-PRO-0]], pastoral en Madrid [D-I-  
 125 PRO-0]] y una<aa># también un curso en la gregoriana, en Roma. En Bogotá, <>  
 126 además de/ de Teología, hice Comunicación de Masas, Comunicación Social en la  
 127 Javeriana.  
 128 [I-O sea, que ha estudiado mucho, X.]  
 129 [P13]-Hasta los treinta y cinco años [risas] ¿? las salas de clase.  
 130 [I-¿Entonces en Bogotá pasó más de un año?]  
 131 [P13]-<ee> Dos años.  
 132 [I-¿Y es el único sitio donde ha vivido aparte de Brasil fuera de España?]  
 133 [P13]-Solo. Pasé por Ecuador, pero no llegué a vivir en# poquito y...  
 134 [I-Y todos esos estudios eran en portugués, ¿no?]  
 135 [P13]-Aquí eran en portugués.  
 136 [I-¿Había estudiado portugués antes de venir?]  
 137 [P13]-No. <ee> Durante el viaje, que vinimos de<ee> [de [D-PR] barco, que duró unos  
 138 veinte días, una cosa<a># más o menos, pues <e> tuvo un# tenía [D-ES] un/ un  
 139 sacerdote que nos dio clases de/ de portugués. Pero para/ para un gallego el portugués  
 140 no era problema. Tanto que<ee> yo entiendo mejor \* [D-OA] los portugueses que mi  
 141 mujer que es brasileña. [...] Estuvimos/ estuvimos en Lisboa fuimos a un/ a un<mn>  
 142 <> show de Amália Rodrigues [D-I-PRO-0], la/ la *fadista* [L2] [risas] y<y> cuando  
 143 llegaban los/ los camareros mi/ mi mujer me preguntaba: “¿qué/ qué dijo, qué dijo?”.  
 144 [risas] Entonces entendía mejor \* [D-OA] los portugueses porque<ee> yo pasaba  
 145 <be>#vacaciones en la frontera con Portugal, con el norte de Portugal, en La Guardia,  
 146 cerca de Vigo. Entonces pasábamos mucho y ¿? y<y> [D-I] incluso <ju>#nos  
 147 divertíamos con los portugueses: “<ie> si vosotros hablabis gallego, <> solo que hablabis

138 de boca# con la boca cerrada para no os entendamos. No/ no adelanta que os  
 139 entendemos del mismo ¿?modo?“. [risas]  
 140 [I-...¿en el colegio o por motivos profesionales, ¿qué otras lenguas ha aprendido?]  
 141 [P13]-Inglés y francés. Y como# en Roma también italiano. Pero como no practicas  
 142 <ss> si# <a> se/ se hace difícil.  
 143 [I-... ¿El portugués no llegó a estudiarlo?]  
 144 [P13]-Lo aprendí en el contacto diario aquí porque... [...] Te/ te voy a contar un hecho:  
 145 cuando llegué en [D-PR] San Pablo cogí un taxi para ir# para [D-PR] el colegio  
 146 <sa>#jesuítico San Luis en la Avenida Paulista. Y <ca>#hablando con el <mo>#con el  
 147 chofer [D-PRO] tranquilamente en portugués, nos entendimos perfectamente [D-PRO].  
 148 Incluso, hubo un comentario muy curioso, que él me preguntó <ae> era época de<e>  
 149 elecciones para gobernador de San Pablo y los candidatos eran Ademar de Barros y  
 150 Jânio Quadros. Y el <mo>#> y el<l> chofer [D-PRO] me preguntó: “¿quién hay# quién  
 151 crees que va a ganar?”. Digo: “chico, <aa> estoy llegando en [D-PR] Brasil, no me# no  
 152 haga una pregunta de esas”. Y yo le respondí digo: “pero bueno, te voy a decir, el que/  
 153 el que# el<l> más político”. Y le <di># y él me dijo: “no, el más político es Jânio  
 154 Quadros”. Digo: “entonces él”.  
 155 [I-¿Y ganó?]  
 156 [P13]-Pero es curioso. <Ga>#ganó Jânio Quadros. Pero lo curioso es que yo vi un/ un  
 157 cartel en una esquina colado [D-ES] en que decía: “Ademar de Barros, roba mas hace”.  
 158 Entonces yo comenté con el motorista [D-ES] digo: “y vosotros, ¿votáis en [D-PR] un  
 159 hombre que se declara ladrón antes de llegar al cargo?”. Y él me dijo, <ee> para pasmo  
 160 mío, dice: “<ee> *coitado* [L2]# ¿? pobrecito, ¿? luchó tanto para llegar hasta ahí”. [risas]  
 161 <Ento>#entonces yo dije# <e> pensé para mí: “el problema es mucho más serio de lo  
 162 que yo imaginaba: es que la sociedad acepta *isso* [L2]”. [...] Acepta/ acepta \* [D-OA] los  
 163 hombres corruptos en cargos políticos.  
 164 [I-... no pasa solo aquí ...]  
 165 [P13]-No/ no esto es continuo.  
 166 [I-En España está pasando ...]  
 167 [P13]-También, y el propio<oo> X. Yo<oo> estuve con él <ee> aquí porque yo hacía  
 168 parte [D-CE], en cuanto [D-AC] estaba en España en los jesuitas, colaboraba con la  
 169 formación de/ de las células obreras en Madrid [D-I-PRO-0]], porque<ee> estaba en la  
 170 <clandi># <ee> X estaba en la clandestinidad en aquella época, era *advogado* [L2] ya  
 171 y<y> visitó el Brasil y le dije: “chico, pero<oo> qué distante está tu gobierno de  
 172 aquello que/ de aquello que tú <ee> proponías en la época y tal”. “Ah, es que las cosas  
 173 no son tan sencillas como uno imagina”. [risas] [...] no son tan sencillas como uno imagina”. [risas] [...] pero seguía pensando en volverse a España,  
 174 [I-... usted estaba como jesuita aquí ... pero seguía pensando en volverse a España,  
 175 supongo, ¿o no?]  
 176 [P13]-No, como jesuita <m> <noso>#<ee> el destino es<ss> definitivo. A no ser que  
 177 haya algún motivo especial que digas no me adapto ¿?  
 178 [I-Ah, ¿entonces se quedaría aquí toda la vida?]  
 179 [P13]-Si no<oo># si no hay alguna circunstancia especial no<o>, el destino es  
 180 definitivo.  
 181 [I-¿Me quiere contar como es que abandonó la Compañía de Jesús?]  
 182 [P13]-<ahm> porque <ee>  
 183 [I-Si no me lo quiere contar...]  
 184 [P13]-No/ no/ no hay/ no hay ningún problema. <.> Yo creo que<ee> <> por exceso  
 185 de omnipotencia [D-PRO]. ¿? que yo creía que tenía/ que tenía<a> <> condiciones

186	de[D-CE] enfrentar problemas y situaciones <e> limites, digamos. Entonces para	232	[P13]- Bueno, [risas] afectivamente pues sí. Ahora, ya vas a España y<yy> después de
187	ayudar *[D-OA] la persona que <pre#>necesitaba mi ayuda, mismo[D-AC]	233	cierto tiempo ya desear volver. Porque<ee> es# ya es otra realidad, ya estás
188	corriendo<oo> riesgos. Entonces acabé apasionándome[D-AS] por esa persona que	234	<i>inservido</i> [L2] en una realidad diferente y no tiene más objetivo.
189	tentaba[D-AS] ayudar y<yy> salí.	235	[I-Entonces, ¿a veces, o que pondríamos, o no? ...]
190	[I-¿Y hubo presiones?]	236	[P13]-A veces.
191	[P13]-Los jesuitas/los jesuitas son bastante comprensivos. [...]	237	[I-¿Escucha música española?]
192	[I-¿Y culturalmente hablando...?]	238	[P13]-Muy poco.
193	[P13]-La vida social, la<aa> la cultura humana <> es bastante/ bastante semejante,	239	[I-¿Y programas de radio en español?]
194	porque<ee> el gallego es/ es afectuoso, es<ss> <i>meigo</i> [L2] ¿? como dicen aquí en Brasil.	240	[P13]-Asisto[D-ES] algunos <ee> programas de televisión/ de la televisión...
195	Y<yy> yo creo que el Brasil tiene también un poco de esa<aa>...	241	[I-¿Lee periódicos o revistas españoles?]
196	[I-Entonces usted...]	242	[P13]-No, casi no. [...]
197	[P13]-Lo único, ¿sabes lo que me/ me extrañó? <ee> La sequedad de/ de los# de	243	[I-¿Usted diría que habla español pocas veces al año, algunas veces a la semana,
198	muchos# de muchas familias, de muchos padres con los hijos aquí en Brasil, aquellos	244	diariamente?]
199	más próximos de/ de la <here/>de la herencia portuguesa. El portugués no es cariñoso	245	[P13]-Pocas veces al año. <.> Porque# y te voy a decir por qué. Porque <ee>
200	como es el gallego, con/ con# en/ en la forma de tratar *[D-OA] la familia, los hijos y	246	hacíamos un esfuerzo muy grande para adaptarnos a la cultura brasileña y al portugués
201	eso. el gallego es mucho más afectuoso, <i>muíto</i> [L2]# mucho más cariñoso.	247	también aquí en Brasil, como<oo> <ee> en función de la pastoral. Entonces/ entonces
202	[I-A mí me parecen cariñosos los brasileños, ¿no?]	248	evitábamos hablar en<nn># mismo[D-AC] teniendo varios compañeros españoles,
203	[P13]-Sí, sí, ¿¿con ellos???. Pero/ pero tienen una parte <ee> de la cultura portuguesa	249	evitábamos hablar en portugués[sic], por# para/ para poder <.> identificarnos más con
204	que los padres eran la figura# aquella figura<a> que tenía que ser respetada dentro de	250	la/ con la lengua y el país.
205	casa y tal. Y continúa, por ejemplo, en la<aa># no era como un<nn># los padres en	251	[I-... ¿considera importante mantener el español?]
206	muchas regiones todavía aquí del interior de Minas. Los padres besar[D-CE] *[D-OA]	252	[P13]-Ah, sí.
207	los hijos y los hijos besar[D-CE] *[D-OA] los padres es raro todavía.	253	[I-¿Poco importante, importante, muy importante?]
208	[I-Y los siguen llamando de usted.]	254	[P13]-Muy importante.
209	[P13]-Sí<i> tienen que...	255	[I-Que su hija hable español, ¿lo consideraba importante?]
210	[I-¿Hoy día se siente más a gusto con la cultura española, la brasileña o igual con las	256	[P13]-No, yo *[D-CL] considero importante, sí. Porque<ee># por eso en parte<e>
211	dos?]	257	<frecuent#>vamos con frecuencia a España. Yo quiero que ¿?
212	[P13]-Bueno, yo no tengo/ no tengo problema, porque<ee> <ee> entrando en mi	258	[I-...¿Cuántas veces suele ir a España, una vez al año...?]
213	vida<aa> universitaria y[D-SUJ] conviví con las élites de/ de España <i>actuais</i> [L2]#	259	[P13]-No<oo>, más o menos cada tres años.
214	actuales. <.> Incluso con el rey, porque frecuentaba la<aa># las universidades... [...]	260	[I-... ¿normalmente va por algún acontecimiento familiar o sin motivo...?]
215	[I-¿Entonces usted se siente a gusto igual con las dos culturas?]	261	[P13]-No, ¿¿solo???. <.> Solo una vez que<ee> fue por<r> la muerte de mi padre, para#
216	[P13]-<.> Digamos que para<a> <i>conviver</i> [L2] <soci#><ee> convivir socialmente	262	fui al <aniversa#>al primer aniversario de la muerte/ de la muerte de<e># fue
217	prefero la brasileña, es más# menos exigente socialmente. Hoy ya extraño un poco	263	<i>quase</i> [L2]# casi repentino. Pero en mi familia/ en mi familia es así. <ee> Mi
218	ciertos<s> <.> rituales sociales.	264	bisabuela<aa> llegó un día y “hoy/ hoy estoy# parece que estoy más cansada de lo# que
219	[I-... ¿se siente también más a gusto hablando portugués que español?]	265	de costumbre”. Se fue<ee>, se acostó y<yy> murió de noche. Mi padre, dice “hoy/ hoy
220	[P13]-Bueno, como<oo> el gallego difícilmente habla correctamente el/ el castellano,	266	estoy más cansado” le dijo a mi hermano. “No voy/ <ee> no voy ni *[D-OA] cenar, me
221	está más próximo tal vez del/ del# de<e># del portugués de Brasil de# que del<.>...	267	voy a la cama. Llamo al médico y llama al sacerdote”. Sabiendo que/ que iba<aa>...
222	[I-Con su familia, con sus hermanos, ¿habla gallego?]	268	[I-¿El mismo dijo llama al médico?]
223	[P13]-Con el que vive en Galicia, hablo gallego, y con/ y con mi cuñada y con los<s>	269	[P13]-El lo sabía que<ee># que iba... Sí, sí.
224	sobrinos. Con las hermanas <> hablamos castellano.	270	[I-Bueno, X, muchas gracias.]
225	[I-Y con esos familiares en España, ¿tiene relación muy frecuente?]		
226	[P13]-Bastante, nos telefonamos# nos <i>telefonamos</i> [L2] con/ con cierta frecuencia.		
227	[I-¿Por correo electrónico también?]		
228	[P13]-Sí, de vez en cuando respondemos mensajes. [...]		
229	[I-¿Echa de menos España?]		
230	[P13]-<.>		
231	[I-Creo que no.]		

## TRANSCRIPCIÓN - PARTICIPANTE P14

Duración: 21:09 min

Fecha: 14-5-2013

Localización: 9:38 h en su casa en Brasilia.

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 2708 palabras; 278 líneas.

- 1 [-Buenos días, ¿me puede decir su nombre?]
- 2 [P14]-Mi nombre es X, X' X' X'.
- 3 [-Yo lo que quería que me contara es de dónde es usted originario en España, ... en fin,
- 4 lo básico de su vida en España.]
- 5 [P14]-*Simplemente, sou*[L2] castellano, Castilla la Vieja, X. Hice los estudios como
- 6 todo estudiante. Después me formé[D-ES] en Magisterio, <> en Bilbao. Trabajé como
- 7 factor de la Renfe.
- 8 [-¿Como factor de la Renfe? Ay no sabía yo eso.]
- 9 [P14]-[risas] A los/ a los veinte años un poco y<yy> después <ee> a los veinte años
- 10 entré en la Compañía de Jesús, como jesuita, fui para[D-PR] Salamanca y allí ¿? tengo
- 11 la formación que tienen los jesuitas, ¿né[L2]?]
- 12 [-Que es mucha, ¿no? Los jesuitas son probablemente los religiosos que mejor se
- 13 forman, ¿o no?]
- 14 [P14]-Yo no digo mejor se forman, sino [sic-\*que] la formación es muy buena, son tres
- 15 años de Clásicos, ¿né[L2]? Bueno, dos años de noviciado, tres años de Estudios
- 16 Clásicos, latín y griego, después estudié Filosofía, después Magisterio y después del
- 17 Magisterio teníamos cinco años de Teología y la formación del sacerdote ¿? la
- 18 ordenación sacerdotal y después el último año que se llama de[D-PR] <.> tercera
- 19 probación que llaman, espiritual, ¿¿formación?? espiritual. Ahí[D-AC] después salimos
- 20 a trabajar por ahí. Entonces yo después de haber terminado en Madrid los estudios de
- 21 Filosofía y Letras, Psicología, entonces vine para aquí, para[D-PR]/ para o[L2] Brasil,
- 22 mas[D-AC] ya con la formación universitaria ¿? aquí *na universidade*[L2] de/ de Rio
- 23 Grande do Sul...
- 24 [-Ah, ¿llegó entonces, se fue para Rio Grande do Sul?]
- 25 [P14]-Rio Grande do Sul/, Rio Grande do Sul, San Leopoldo, ¿né? *na universidade*
- 26 *Unisinos*[L2] que *é uma das*[L2] mejores universidades que tienen aquí los jesuitas, *no*
- 27 *Brasil, né*[L2]? Y después me pasaron los cinco años aquí, fui convidado[D-CU-TV]
- 28 para *lectionar*[L2] en la universidad de Bogotá, la universidad Javeriana de los jesuitas,
- 29 y allá pasé cuatro años, y después de *lectionar*[L2] cuatro años pasé para[D-PR] los
- 30 Estados Unidos ¿? con los jesuitas
- 31 [-¿Dónde estuvo en los Estados Unidos?]
- 32 [P14]-En<n> Illinois/, Illinois, y allí practiqué mucho también en Fort Benning de
- 33 Georgia, como *capelão*[L2] universitario, ¿né[L2]? en/ en Fort Benning *na*[L2] Georgia
- 34 ¿né[L2]? Y<yy> *depois*[L2] volté[D-CL] de *nova*[L2] a/ a Bogotá y después[D-AC]
- 35 volté[D-CL] para[D-PR] aquí de nuevo y *ai começamos*[L2] a trabajar...
- 36 [-¿De Bogotá vino para Brasilia ya o volvió a Porto Alegre?]
- 37 [P14]-No, no, no, ya *vim*[L2] directamente para Brasilia y en Brasilia *fiz concurso*[L2]
- 38 *digamos* ahí en la u ene be, entre en la u ene be, pasé *dez, quinze anos,*
- 39 *tranquilamente*[L2].
- 40 [-¿Y usted ahí ya no era jesuita?]
- 41 [P14]-En un comienzo era jesuita, después de <> diez años *eu acho* que *¿¿fiz a/*
- 42 *a?*?[L2] cosa ¿né[L2]? y<yy>...

- 43 [-¿O sea que se puede entrar en la u ene be como religioso?]
- 44 [P14]-¡No! No tiene nada a[D-PR] ver/ como religioso, no tiene nada a[D-PR] ver, yo
- 45 era un profesor, tenía/tenía mi doctorado, presenté mis/ mis...
- 46 [-Ah, o sea, eso no tiene nada que ver.]
- 47 [P14]-Nada, nada. No tiene absolutamente nada ¿? ver.
- 48 [-¡Ah! Pues yo no lo sabía eso.]
- 49 [P14]-No, absolutamente ¿? que usted considera yo presenté mi currículo, me aceptaron
- 50 para ser *simplesmente*[L2]... ya *naquela época muitas vezes*[L2] andaba# vestía de
- 51 paisano *tranquilamente*[L2], no había ningún problema, un jesuita/, un jesuita,
- 52 simplemente era/ era un profesor como cualquier ¿¿normal??]
- 53 [-No sé por qué me imaginé...]
- 54 [P14]-Los españoles piensan así todavía.
- 55 [-Somos muy atrasados. Ay, profesor...]
- 56 [P14]-Mas[D-AC] allí simplemente... después pasé a trabajar también en el Ministerio
- 57 de Educación Nacional ¿né[L2]? durante varios años y ahí[D-AC] es cuando ya dejé la
- 58 cosa y continué <se#> en la universidad da<aa># la universidad#, la u ene be
- 59 [-Entonces, ¿siempre en la u ene be?]
- 60 [P14]-Siempre, y después en la#, en el *ceube*[L2] ¿? aquí, en el ceube también estuve.
- 61 [-¿Pero dejó la u ene be o lo simultanéó?]
- 62 [P14]-Estaba simultáneamente, estaba, mas[D-AC] afinalmente[D-AC] *só*[L2] dejé la u
- 63 ene be y pasé para[D-PR] o *ceube*[L2].
- 64 [-¿Cómo fue su llegada a Brasil, qué le pareció?]
- 65 [P14]-Ah, pues aquella# aquel entusiasmo de/ de un europeo que entra *no*[L2] Rio de
- 66 Janeiro en un/ en un barco/ en un barco espectacular entrando *lá*[L2], en la bahía de/ de
- 67 Rio de Janeiro una *beleza* ¿? *Lindo de mais*[L2] ¿no? *Lindo de mais*[L2].
- 68 [-¿Y de Rio fueron para Porto Alegre?]
- 69 [P14]-De Rio fuimos para[D-PR] Belo Horizonte, a estudiar un poco \*[D-I] portugués y
- 70 tal ¿? para[D-PR] Porto Alegre para estudiar la Teología y ser ordenado sacerdote
- 71 ¿né[L2]?]
- 72 [-¿Le produjo algún choque la comparación entre la vida española de los años sesenta y
- 73 la vida brasileña?]
- 74 [P14]-No, no me chocó/ me chocó completamente... en primer lugar cuando yo llegué
- 75 aquí éramos cuarenta millones de habitantes/, cuarenta millones *no*[L2] Brasil. Hoy
- 76 somos *cento*[L2] y veinte, *cento*[L2] y treinta, habitantes. De manera que esa
- 77 diferencia<aa>... Cuando *a gente*[L2] llegamos[D-CE], no había diferencia ningunas[D-
- 78 OP] [sic-s], porque morar[D-CU] en/ en San Leopoldo, Rio Grande do Sul y aquí en
- 79 Brasilia *a*[L2] cultura era muy buena, la universidad era igual, exactamente, no había
- 80 diferencias. La universidad de#, \*[D-ART] u ene be, por ejemplo, con las universidades
- 81 ¿¿que yo estudié?? allí, en/ en *Madri*[L2], en Santiago de Compostela, en
- 82 Salamanca, pues no, no había diferencia ninguna *¿¿yo as via iguais*[L2]? ¿? bien.
- 83 [-¿Y la vida? Porque usted salió de un país que estaba en una dictadura... mucha gente
- 84 dejaba España por motivos...]
- 85 [P14]-No, no tenía motivos, yo simplemente venía porque me gustaba venir a Brasil
- 86 y<yy> ¿?...
- 87 [-¿Y que es lo que le gustaba?]
- 88 [P14]-Me gustaba lo que gusta \*[D-OA] todo el mundo: viajar ¿? y encontrarse con
- 89 alguna cosa nueva, Brasil es una cosa nueva, *tranquilamente*[L2]. Y después *¿¿a*

90 *minha*[L2] idea?? que yo venía como religioso, de manera que siempre tiene una  
91 influencia bastante buena, ¿no?  
92 [I-¿Usted quería evangelizar?]  
93 [P14]-Trabajar ¿? para mí evangelizar no es ese negocio[D-ES] de ir a *pregar* a los/ a  
94 los indios, no<oo>, evangelizar es ¿? *lectionar*[L2] en una universidad *e afinal de*  
95 *contas*[L2] que es lo que yo hice durante toda mi vida, durante cuarenta años lección[D-  
96 CL] en la universidad y eso es evangelizar también ¿né[L2]?  
97 [I-Llegar a Dios mediante el conocimiento.]  
98 [P14]-El conocimiento, *exatamente*[L2].  
99 [I-Eso eso es muy jesuita también ... Y cuando llegó aquí, ¿la lengua le causaba mucha  
100 dificultad, le parecía fácil?]  
101 [P14]-No, no, en *esses*[L2] días yo ya/ ya hablaba portugués, ¿¿mal portugués, mas[D-  
102 AC]... *tranquilamente*[L2], no había# ya comencé a# lección[D-CL] en la universidad, a  
103 dar *palestras*[L2] ¿? no/ no encontré dificultades con la lengua, no. Solo en el *sotaque*,  
104 *sempre*[L2] a las dos palabras que me preguntan: “¿de dónde es usted?”, “¿es japonés o  
105 es portugués?”  
106 [I-Ah, ¿le dicen que si es japonés?]  
107 [P14]-Japonés, a veces que *sou*[L2] portugués ¿? o español ¿?  
108 [I-Argentino le dirán.]  
109 [P14]-No, argentino no me preguntan, no, argentino no. Mas[D-AC] ya digo, de  
110 cualquier manera eso era en los cincuenta, sesenta, y esto de aquí eso continúa igual, el  
111 *sotaque*[L2]... en dos minutos un/ un brasilero[D-CU]# *não chega a dois minutos*[L2]  
112 en un minuto ya me preguntan, si le digo “Buenos días”, ya dicen “*Bom dia*[L2], ¿de  
113 dónde es usted?”  
114 [I-¿Y a usted no le molesta eso?]  
115 [P14]-No, no me molesta. Me molesta más, por ejemplo, cuando llegué a España#,  
116 imagine llego a España *querendo*[L2] que# comprar unas cosas y me dicen “¿de  
117 *onde*[L2] es usted?” Digo “Hombre, soy español, de aquí”, dice “¿Anda que te lo cree tu  
118 madre!”  
119 [I-Bueno, depende a quién se lo preguntó.]  
120 [P14]-¿¿Alguien?? que estaba vendiendo, “Anda que te lo crea tu madre”. Yo hablaba  
121 español, mas[D-AC] el portugués ¿? una tendencia ¿? después de tantos años aquí,  
122 ¿né[L2]?  
123 [I-¿Y eso le molestó mucho?]  
124 [P14]-No. A mí no me molesta. ¿¿Esas?? ¿? no me molesta. Procuero *aceitar*[L2] las  
125 cosas como ellas son siempre, ¿sabe? No, no me molesta.  
126 [I-¿Me ha dicho que no echa nada de menos de la cultura española? ¿Ni siquiera al  
127 principio, los primeros años de vivir aquí?]  
128 [P14]-¿? se acuerda mucho y<y># de los <cos># de las costumbres, todo eso ¿né[L2]?  
129 Mas[D-AC] yo me acomodé muy fácilmente, ¿no? y a mí me parece que la cultura  
130 brasilera[D-CU] es muy/ muy idéntica con la cultura española, muy idéntica. Puede ser  
131 que las personas tengan ¿? una *personalidade*[L2] diferente, *mais*[L2] sentimental,  
132 *mais*[L2] así, mas[D-AC] la cultura me parece que en los lugares donde yo vivo  
133 *praticamente*[L2] yo no veo diferencia ¿?  
134 [I-¿Y la comida, por ejemplo?]  
135 [P14]-La comida me parece maravillosa, de manera que... como *na Espanha temos*  
136 *comida muito*[L2] buena, aquí tenemos comida muy buena también. Todo depende de/  
137 de dónde *você*[L2] va \*[D-OA] comer ¿né[L2]?

138 [I-El otro día una señora me decía que lo que más echaba de menos de España era la  
139 morcilla.]  
140 [P14]-¿Qué mal gusto! ¿né[L2]?  
141 [I-¿No le gusta la morcilla?]  
142 [P14]-Me gusta mucho ¿né[L2]? Mas[D-AC] yo ¿? pensar toda la comida española  
143 pensando en la morcilla me parece...  
144 [I-No, dice que es lo que más echa de menos porque aquí no se encuentra.]  
145 [P14]-No, se encuentra de vez en cuando, sí. Yo ya/ yo ya comí morcilla también, sí.  
146 [I-¿Aquí?]  
147 [P14]-Aquí, sí.  
148 [I-¿Dónde?]  
149 [P14]-Ah, yo no sé, ya comí algunas veces por ahí morcilla.  
150 [I-Ah, bueno porque se lo trajeron de España seguramente.]  
151 [P14]-No, de España no, aquí mismo, es diferente ¿no? Mas[D-AC] está bueno, muy  
152 bueno. Sí, mas[D-AC] yo esas cosas, no, no son una cosa, que identifiquen España con  
153 la morcilla, porque entonces...  
154 [I-Risas]  
155 [P14]-¿*Entendeu*[L2]?  
156 [I-Risas. Me ha dicho que oye música española siempre.]  
157 [P14]-Sí, flamenco, sí.  
158 [I-Entonces hábleme del flamenco.]  
159 [P14]-Sí, yo de *crianza*[D-ES] siempre ¿?, yo me acuerdo de joven salir con mis amigos  
160 a los bares, yo era un cantor[D-CU] especial, cantaba flamenco muy bien y<y> ¿¿tenía  
161 una voz?? flamenco para cantar flamenco, ¿¿entonces?? me llevaban y yo cantaba. Me/  
162 me acuerdo inclusive, allá en/ en X que íbamos allí a unos jardines donde estaban los  
163 *namorados*[L2], yo les cantaba, cantábamos unos amigos a las *namoradas*[L2] en  
164 flamenco ¿? entusiasmado ¿né[L2]?  
165 [I-Y yo que pensé que en X no había mucha afición por el flamenco.]  
166 [P14]-España/ España vive de/ de# del flamenco ¿¿actualmente??  
167 [I-¿Entonces usted cantaba flamenco?]  
168 [P14]-Cantaba[D-RR].  
169 [I-¿Y luego ya cuando llegó aquí paró?]  
170 [P14]-No ahí[D-AC] no, ya no ¿? cantar flamenco. De vez en cuando, alguna canción  
171 ¿né[L2]? para mi mujer, mas[D-AC] solamente eso.  
172 [I-¿Y quién le gusta más?]  
173 [P14]-De nombres no me acuerdo ahora, mas[D-AC] los últimos que tengo ahí..., no, no  
174 no, si tú me dices los nombres te digo sí...  
175 [I-¿De Camarón?]  
176 [P14]-Camarón, ¿¿tengo un disco de Camarón aquí en casa?? también. Camarón, aquel/  
177 *aquele*[L2]... me acuerdo cuando salí [cantando] “cuando salí de mi tierra, volví los ojos  
178 llorando na<aaa>” y es de ese cantor[D-CU] famoso, tiene una voz fina, fina.  
179 [I-Ay no sé, me gusta el flamenco, pero no entiendo nada. ¿Y cómo es que ha dejado de  
180 cantar?]  
181 [P14]-No, ¿? porque como voy a cantar flamenco aquí, no ¿?  
182 [I-Pues si tenía buena voz, ¿no?]  
183 [P14]-¿? como canta cualquier español que le guste, yo no era cantor[D-CU] de ¿?.  
184 Bueno yo era# siempre fui# pertenecía a los... por ejemplo cuando yo estudié en  
185 Comillas, porque yo estudié en Comillas.



186 [I-Ah, estudió en Comillas. Pues la Autónoma está al lado de Comillas.]  
 187 [P14]-No, mas[D-AC] la Comillas mía no es la# esa, es la que estaba en Santander ¿? la  
 188 original. Yo estaba allí, yo siempre cantaba/ cantaba en la<aa> Schola Cantorum de  
 189 ellos ¿? Teníamos una Schola Cantorum porque allí estudié con los jesuitas. Fue  
 190 Filosofía, la Filosofía.  
 191 [I-¿Y tocaba algún instrumento?]  
 192 [P14]-No ¿?  
 193 [I-¿Usted no echa de menos aunque solo eso, el flamenco?]  
 194 [P14]-No, me gustaría poder escuchar, mas[D-AC] no, ¿? una cosa que me deja/ me  
 195 deja con dolores de/ de parto, ¿no?  
 196 [I-Risas. Hombre, dolores de parto. La actitud de los alumnos sí es diferente aquí de la  
 197 actitud en España.]  
 198 [P14]-No, mas[D-AC] ¿¿yo puedo decir que?? en los treinta, cuarenta años que  
 199 ¿¿lección[D-CL][sic] en la universidad?? *sempre*[L2] vi un respeto, un# una admiración  
 200 tremenda, para mí# yo me siento/ me siento muy bien ¿¿*faltando*[L2]? esto, ¿no?  
 201 Nunca tuve problemas con los alumnos, al/ al contrario.  
 202 [I-¿Siempre se sintió querido?]  
 203 [P14]-Exactamente, ¿? muy bien, muy bien, muy bien. ¿¿Tive muchos alumnos?? aquí en  
 204 Brasilia, cuarenta años *leccionando* en la UnB, *no Cub*[L2].  
 205 [I-Vamos que cualquier psicólogo que nos encontramos por ahí ha sido alumno suyo.]  
 206 [P14]-Con toda *certeza*/ con toda certeza ¿? e con las universidades privadas ¿¿que  
 207 tienen?? aquí. De manera que yo ¿¿estuve bien?? siempre *muito respetado e muito*[L2]  
 208 admirado  
 209 [I-Algunas personas relatan problemas de seguridad, ¿tuvo usted algún problema?]  
 210 [P14]-No, no, no. Yo *estou morando nesta casa já <cinquent#>quarenta#*  
 211 *cinquenta*[L2] años.  
 212 [I-¿Siempre en esta misma casa?]  
 213 [P14]-Siempre en esta casa[D-RR]. Cuando la construí teníamos ahí unos pajaritos  
 214 *lá*[L2] metidos. Al principio me los robaron un día.  
 215 [I-¿Unos pajaritos? Ah, ¿en jaulas?]  
 216 [P14]-En <jau#> no ¿? me los robaron un día, ese es el único robo que yo tengo aquí en  
 217 cincuenta años por aquí. Y cuando voy a pasar mis ferias[D-ES] en# *lá*[L2] en X, que  
 218 tengo una casa *lá*[L2].  
 219 [I-¿Es en qué estado?]  
 220 [P14]-Esta<aa>, X. Ahí dejó la casa *tranquilamente*[L2] ¿? *fechar*[L2] y vuelvo y está  
 221 todo. ¿¿*Tranquilidade*??  
 222 [I-Tiene usted suerte, profesor.]  
 223 [P14]-¿¿Suerte?? mas[D-AC] nunca, nunca, nunca, nunca. Nunca me robaron  
 224 nada. Y ya digo, dejó la casa durante un mes, vuelvo y está tan todo *tranquilo*[L2].  
 225 [I-¿Nunca ha tenido ninguna historia desagradable, ningún accidente?]  
 226 [P14]-No ¿? *simples*[L2] ¿né[L2]?  
 227 [I-¿Nada grave?]  
 228 [P14]-Nada grave, no. Accidentes fueron ¿? los Estados Unidos, eso sí me acuerdo.  
 229 [I-¿Tuvo un accidente grave?]  
 230 [P14]-Sí, viajando de <mm> ¿? Illinois ¿?  
 231 [I-¿En tren?]  
 232 [P14]-Sí, iba en tren y atravesé un/ un camión ¿? yo estaba ya en aquella época, ya  
 233 era padre[D-ES], ¿? mas[D-AC] la cosa pasó tranquilamente.

234 [I-¿Y le gustó Estados Unidos?]  
 235 [P14]-Me gustó mucho. Yo estuve de/ de capellán del ejército norteamericano que iba  
 236 para[D-PR] Vietnam.  
 237 [I-¿Era de Vietnam en aquella época?]  
 238 [P14]-Que iba para[D-PR] Vietnam, sí, en aquella época yo cogí eso ¿?  
 239 [I-¿Y qué tal?]  
 240 [P14]-Muy bien, me gustó mucho, muy bien, ¿¿pasé mucho tiempo allá??  
 241 [I-¿Y hablaba usted... era en inglés?]  
 242 [P14]-¿? ¿¿tenías que hablar?? en inglés ¿né[L2]? Muy mal, porque mi inglés es muy/  
 243 muy/ muy mal ¿? Hablaba en inglés con ellos porque era capellán y tenía que ¿?  
 244 *paratroopers*[L3] eran, los paracaidistas ¿? sirviendo aquellos \*D-OA] paracaidistas,  
 245 *paratroopers*[L3] ¿né[L2]? ¿? en Fort Benning *na*[L2] Georgia ¿né[L2]?  
 246 [I-¿En Georgia estuvo también?]  
 247 [P14]-Georgia *é a/ é a capital*[L2] digo *o*[L2] estado de/ de Fort Benning, Fort Benning  
 248 *é o*[L2] lugar donde *(es)td*[L2] el ejército norteamericano, donde *faziam práticas os*  
 249 *paratroopers*[L3], *os*[L2] paracaidistas, que es donde yo estaba como capellán[D-CL].  
 250 [I-¿Y qué es lo que más le gustó de Estados Unidos?]  
 251 [P14]-Ah, ¿? me gustó mucho todo, ¿no?  
 252 [I-Pero no sé, ¿qué era muy adelantado, muy moderno?]  
 253 [P14]-¿? mire, ya digo no me parece así, ni muy adelantado, me parece# <,> cuando  
 254 uno vive, por ejemplo, aquí en Brasil, en estas ciudades, ¿né[L2]? Río de Janeiro, Porto  
 255 Alegre, <,> no ¿¿*certamente*[L2]? yo no veo diferencias *culturais*[L2] ni *nos*[L2]  
 256 Estados Unidos ni *na*[L2] España. *Agora*[L2] otra cosa es que uno entre *lá*[L2] a vivir  
 257 en un# *lá nos cafundó de judas*[L2] como dicen aquí ¿né[L2]? Mas estas ciudades,  
 258 Brasilia, Río de Janeiro, San Paulo, ¿qué diferencia encontramos de un San Paulo y un  
 259 *Madr*[L2]? ¿O de un San Paulo y Washington o Nueva York? Ninguna diferencia,  
 260 ninguna, yo personalmente.  
 261 [I-Nueva York sí, bueno, yo sí ... la comida, el trato con la gente es diferente.]  
 262 [P14]-Sí, la cultura diferente en detalles pequeños, claro, cada nación es diferente.  
 263 [I-Claro en términos generales, todo...]  
 264 [P14]-En términos generales, exactamente. Yo/ yo hablo en términos generales de  
 265 cultura, de comparar los grandes centros como es/ es Brasilia, <ee> San Paulo, Río  
 266 Grande *do Sul*[L2], comparar con las grandes Washington...  
 267 [I-Es todo igual, sí es verdad. Hoy en día.]  
 268 [P14]-¿? *Madr*[L2] misma cosa, ¿¿mismas comidas?? Dicen que ahora España quedó  
 269 número uno en la comida en el mundo entero, ¿sabía de eso[D-CL]?  
 270 [I-Sí, por los cocineros.]  
 271 [P14]-¿? de/ de Cataluña <ee> fue/ fue ahora considerado el del restaurante número uno  
 272 en el mundo entero, muy bien. ¿? ¿¿Aquí *tem*[L2] otras?? comidas diferentes, en cada  
 273 uno son diferentes.  
 274 [I-¿Qué comida le gusta más aquí?]  
 275 [P14]-¿? *uma boa feijoada, uma ¿? boa*[L2].  
 276 [I-A mí la *feijoada*[L2] también me gusta.]  
 277 [P14]-¿? *muito gostoso, lá em# no*[L2] Espiritu Santo es muy buena ¿né[L2]?  
 278 [I-Bueno profesor, vamos a dejar por aquí esta parte.]

## TRANSCRIPCIÓN - PARTICIPANTE P15

Duración: 25:27 min Fecha: 16-5-2013  
Localización: 12:03 h en una sala del Seminario de Brasília.  
Longitud (con intervenciones de la investigadora): 3295 palabras; 310 líneas.

1 [-Buenas tardes, ¿me dice su nombre?]  
2 [P15]-X X' X''  
3 [-¿Podría usted decirme... de dónde es originaria... los sitios en los que vivió en  
4 España?]  
5 [P15]-Yo nací/nací en X, en X' <eee> ya <e> casi en guerra. Yo[D-SUJ] salí con dos  
6 años de X, en plena guerra, que nos llevaron refugiados, no sé si se acordará usted <>  
7 de que cogieron a todos los niños y los llevaron fuera del País Vasco, pues por la guerra,  
8 ¿no?, para protegerlos. Unos para Rusia, otros para Francia, otros, en fin, para varios  
9 países. A mí me tocó ir a Francia, a la isla de X. Allí estuvimos un año. Pero iba mi  
10 madre con nosotras, que éramos tres hermanas. Iba mi madre cuidándonos. Cuidando al  
11 grupo.  
12 [-Pues menos mal, ¿no?]  
13 [P15]-Sí/ sí. Fue estúpido. Y estuvimos allí como un año. Luego ya volvimos para  
14 España. No sabíamos dónde estaba mi padre, había desaparecido. Hasta que apareció en  
15 X. Entonces fuimos a vivir allí, que tenía un hermano allí, de padre. Y<yy>/ y se  
16 había protegido, se había ido a proteger allí porque parece ser que le querían<n> coger.  
17 Total, que vivimos allí un tiempo. Yo luego fui a un colegio. Se llamaba X. Y estuve  
18 allí unos siete años.  
19 [-¿En Cataluña era eso?]  
20 [P15]-En Barcelona y Girona. Valencia también. O sea, en varios sitios. Y allí yo  
21 <mm> hasta que <m> cumplí los diecisiete años y me volví para casa. ¿eh? Que vivían  
22 mis padres, seguían viviendo en X. En casa, en/ en el pueblo de X', ¿no? De allí ya  
23 pasamos a X'', a vivir. Porque el pueblo para nosotros no tenía mucha<aa>/ mucha  
24 salida. Entonces fuimos para X y allí estuvimos viviendo hasta que me casé. Conocí a  
25 mi marido en X. Él era de Ávila.  
26 [-Ah, ¿de Ávila? Así que no era...]  
27 [P15]-No, había venido a trabajar a X. Era de Renfe. Y se movían mucho. Entonces allí  
28 nos conocimos y nos casamos. Y fuimos a vivir a X', al pueblo precisamente \*[D-I] que  
29 yo había nacido, X.  
30 [-¿Porque su marido fue destinado allí?]  
31 [P15]-Fue destinado[D-RR]. Teníamos ya una niña, una niña pequeña, la mayor.  
32 Y<yy>/ y de X, debimos allí estar <s>siete, casi ocho años, vinimos para Madrid  
33 porque vivían mis padres y mi<i>/ y mi# una hermana vivían en Madrid. Y lo  
34 <desti#>y mi marido pidió destino para Madrid y nos dieron el destino.  
35 [-Qué suerte ¿eh?]  
36 [P15]-Sí, sí. Fuimos para Madrid. Y nada, allí en Madrid, <e> tuve los<ss>/ los dos  
37 últimos hijos. La# el chico, que es el tercero, la segunda también ¿?  
38 [-¿Es sólo un hijo?]  
39 [P15]-Es# o sea, fíjate, la/ la mayor la tuve en X. La segunda en X'. Y el tercero y la  
40 cuarta en Madrid. Los dos últimos son madrileños. Y nada, y allí hemos vivido ya  
41 siempre. Porque ya mi marido enfermó de cáncer, y murió con cuarenta y seis años.  
42 [-¿Ay, qué joven!]

43 [P15]-Sí, así que me quedé con la niña pequeña. Y<yyy>/ y nada, pues los hijos \*[D-  
44 CLJ] fueron casando. Y cuando<oo> se casó la última hija, yo me levanté en la  
45 comunidad neocatecumenal, donde yo[D-SUJ] he caminado muchos años, caminaba ya  
46 con mi marido. Es una realidad de la Iglesia fantástica. No sé si usted conoce el camino  
47 neocatecumenal.  
48 [-Conozco poco.]  
49 [P15]-Pues es una realidad fantástica de la Iglesia para redescubrir el bautismo, nuestro  
50 bautismo. Que estamos bautizados, pero no tenemos ni idea. Y entonces <> fue<ee>/  
51 fue muy bueno el haber conocido# que el Señor me llevara a conocer el camino. Yo  
52 cuando perdí a mi marido, ya empecé a ver que el Señor me llamaba para algo# hacer  
53 algo. Yo[D-SUJ] me sentía joven todavía...  
54 [-Es que usted era joven.]  
55 [P15]-Claro, bueno, cuando se murió él, yo tenía cuarenta y cinco años. Lo que pasa que  
56 claro, hasta que no casé a la hija pequeña, me daba pena <> dejarla solita. <ee>  
57 Aunque estuvieran sus hermanas en Madrid, pero... Entonces yo<o>[D-SUJ] <>  
58 cuando casé la hija, yo[D-SUJ] ya tenía como un pacto <ezto#>hecho con el Señor,  
59 ¿no?, que cuando casara la hija <e> me levantaba itinerante, para que me mandaran  
60 donde quisieran. Y el Señor me cogió la palabra, porque la hija se me casó en dos años.  
61 Con dieciocho años ya se casó. Sí, se enamoró de un chico que era hija# hijo de un<n>  
62 hermano que caminaba conmigo en Madrid, o sea, del camino también. Se conocieron,  
63 se enamoraron y como él era diez años mayor y ya tenía todo<ooo># trabajo, todo bien,  
64 pues se casaron rápido. Porque él decía que <ee> él[D-SUJ] con diez años más que ya  
65 quería casarse. Así que la hija se me casó en dos años y ya me pude yo levantar. Y me  
66 mandaron aquí a Brasil. ¿Que cómo vine yo a Brasil? Pues... ¿?  
67 [-... ¿Usted no eligió nada?]  
68 [P15]-Yo no elegí nada[D-RR]. Yo[D-SUJ] me levanté para que me mandara donde  
69 quisieran. Los catequistas, ellos tenían/ tenían que ver donde yo[D-SUJ] podía ser útil,  
70 ¿no?  
71 [-¿Y usted estaba dispuesta a ir a cualquier sitio X?]  
72 [P15]-A cualquier sitio[D-RR]. Me mandaron a Brasil, de momento me asusté un poco,  
73 porque claro la hija todavía ni se había casa(d)o. Claro, yo me levanté en septiembre y  
74 ella se casaba en octubre. Yo decía "Si me mandan rápido, voy a tener que decir que  
75 no". Pero gracias a Dios, no. Me mandaron en/ en enero/. En enero tuvimos una  
76 convivencia y<yy>/ y me mandaron para acá, y pues oye, dispuesta a servir al Señor. Él  
77 ha hecho mucho por mí en mi vida. Mucho. Me ayudó a superarme la viudez, que fue  
78 un<n> golpe muy fuerte. Porque claro, tan joven quedar<t>...  
79 [-Nadie se lo espera, ¿no?]  
80 [P15]-Nadie se lo espera[D-RR]/ nadie se lo espera, es cierto. Y<y> con<nn>/ con un  
81 hijo todavía ¿?. Las mayores estaban ya casadas. Tenía dos hijas casadas. Pero<oo> el  
82 chico tenía catorce años <> y la chica tenía seis años, o sea, que es que era muy  
83 pequeña. Y/ y pues salir adelante con ese peso, ¿no?, sin tener una... ¿Pues yo a/ a qué  
84 me voy a agarrar? Pues al Señor. Me ayudó mucho el estar yo[D-SUJ] en el camino,  
85 ¿eh?, pude superar yo[D-SUJ]... ¿?  
86 [-¿Pero usted siempre vivió en su casa? ¿No es como el Opus Dei que tienen casas?]  
87 [P15]-No/ no/ no. Nosotros, como dice<e> la# <car#>una carta que hay de  
88 Diogneto, que es preciosa, somos# <eee> vivimos en el mundo, pero no somos del  
89 mundo. Dice la carta: "Los cristianos viven en el mundo, pero no son del mundo",  
90 ¿no?[L2]? son de Jesucristo. Él nos escogió para una misión. ¿Y cuál es la misión? Pues

91 servir al otro. Siempre! <.> Siempre servir al otro. El cristianismo es eso. Porque así lo  
 92 hizo Jesucristo que <sa#>era el maestro. Y no podemos ser más que el maestro,  
 93 ¿ne[L2]? Tenemos que ser como él, que dio la vida por el mundo. Pues así, pues dando  
 94 la vida. Porque a veces es duro/ a veces es duro estar separada de los hijos. Que cada  
 95 vez que voy, siempre tengo a alguien que conocer. Que no conozco. Que ha nacido un  
 96 nieto, que ha nacido un bisnieto, que ha nacido. Siempre hay alguien por conocer  
 97 cuando voy. Cuando no son de dos en dos.  
 98 [I-¿De dos en dos?]  
 99 [P15]-Tres. Y una vez...  
 100 [I-¿Tres parejas?]  
 101 [P15]-No, no, de distintos. De distintos nietos.  
 102 [I-¿Tres gemelos?]  
 103 [P15]-No/ no. Gemelos no. Mira yo era, ¿eh? Yo era, sí/ sí. Pero ninguno ha tenido/  
 104 ninguno ha tenido gemelos. De uno en uno, pero vamos, sin parar.  
 105 [I-¿Sus hijos han tenido muchos hijos no?]  
 106 [P15]-Sí, claro. La mayor no. La mayor sólo tiene dos. También está viuda. También,  
 107 con los mismos años que me quedé yo viuda, debe \*[D-I] ser un destino de nuestra  
 108 familia. ¿? no sé por qué. Porque la tercera también es viuda. Con los mismos años  
 109 también. Y la segunda, quiero decir, la segunda de las hijas. El tercero es el chico. La  
 110 segunda de las hijas tiene diez hijos. Y el último síndrome Down. Una mujer  
 111 maravillosa/ maravillosa. Y adelante con todo ella, ¿eh? Una mujer fuerte. <.> Y luego  
 112 el hijo tiene cinco hijos. <.> Y la pequeña tiene cuatro chicas. Ahora perdió un niño.  
 113 Estaba embarazada y perdió un niño. O sea, que claro... Y ahora los nietos son los que  
 114 están teniendo los hijos. Una nieta que ya tiene ocho, otra que tiene cinco, otra que tiene  
 115 seis.  
 116 [I-¿Pero que es mayor ya no?]  
 117 [P15]-Sí, treinta y dos años/ treinta y dos años <.> tiene. La niña ¿? La bisnieta mayor  
 118 tiene nueve años. De ahí para abajo los dieciocho [risas].  
 119 [I-¿Y usted está feliz?]  
 120 [P15]-Yo muy contenta/ muy contenta. Sobre todo de verlos a ellos felices. Yo ya tengo  
 121 hecha mi vida. Yo ya... Ahora ya, oye, esperar ir para el cielo. Ya con los años que  
 122 tengo. [risas] Pero <o> yo pienso mucho ya en la muerte, ¿eh?  
 123 [I-¿Pero la ve con tranquilidad?]  
 124 [P15]-La veo con tranquilidad[D-RR]. Me da miedo porque es un <nn>/ un paso que no  
 125 conocemos. Y que tiene que ser duro porque te mueres tú solo, ¿eh? Ya puedes tener  
 126 quién tengas al lado, [risas] que el que se muere es uno. [risas] ¿O no es verdad?  
 127 No <o>, a mí me da miedo <.> la muerte. Pero la veo con esperanza, porque sé que hay  
 128 otra vida. Sino sería pavor, no sería miedo, no[D-CE]. Pero sé que hay otra vida, mucho  
 129 mejor que esta, que nos ha prometido Jesucristo. Y entonces eso a mí, me <e>/ me da  
 130 una esperanza muy grande. Y por eso pierdo el miedo a la muerte. Porque además  
 131 pienso que en esos momentos tengo que tener a Jesucristo conmigo. Pienso que sí.  
 132 [I-¿Cuándo usted vino aquí que se encontró, ... que le pareció? ¿Vino directamente aquí,  
 133 a este seminario?]  
 134 [P15]-¿? Sí, pero este seminario no existía. Quiero decirte que el predio[D-ES] ese, el  
 135 edificio ese de ahí grande, sólo se veía por fuera. Por dentro estaba haciéndose. Todo  
 136 esto que estamos no existía nada/ nada. Sólo existía aquella casa de allí.  
 137 [I-La de la entrada, ¿no?]

138 [P15]-La de la entrada[D-RR]. Es la casa de una familia ahí, que están en misión.  
 139 Portuguesa. <oses> Y el santuario de la palabra que es este, este que está aquí bajando,  
 140 ¿eh?, al lado del predio[D-ES]. Eso es lo que existía. Todo lo demás, nada, nada de esto,  
 141 ni iglesia, ni biblioteca. Cuando vinimos nosotros no había nada. Todo se ha hecho. Lo  
 142 hemos visto crecer, como a las plantas. Por eso le tengo mucho cariño.  
 143 [I-¿Y dónde vivían?]  
 144 [P15]-Nosotros vivimos aquí mismo. En la <aa>...  
 145 [I-Cuando no existía esto, ¿dónde vivían?]  
 146 [P15]-Ah, vivíamos allí en la casa/ en la casa aquella.  
 147 [I-La casa es bonita, ¿eh?]  
 148 [P15]-Es bonita, sí. Diferente, no sé. Un estilo moderno así. Pero <o>...  
 149 [I-¿Y qué le pareció entonces?]  
 150 [P15]-Pues a mí# <mmm> aquí no había de nada. Es que Brasilia estaba, <.> que no  
 151 había de nada. No encontrabas las cosas, no... Tuvimos mucha ayuda, ¿eh?, de gente del  
 152 camino, que nos ayudó a ¿?  
 153 [I-¿Aquí también hay comunidades?]  
 154 [P15]-Sí/ sí, aquí hay muchas comunidades, muchas/ muchas/ muchas. Ayer fuimos a  
 155 cantar el credo a una comunidad de X. La comunidad en la que camino yo aquí.  
 156 Y <yyy>/ y no había de nada. O sea si es que querías comprar algo y no/ no existía, no  
 157 había. Brasilia ha da(d)o un cambio, tremendo. Ya no es la misma. Brasilia está ahora  
 158 bastante bien.  
 159 [I-¿Qué era lo que más sentía falta?]  
 160 [P15]-Pues todos los productos. Yo como llevo la cocina, quizá los productos de  
 161 España, ¿eh?, que aquí pues había muy poquito. Ahora hay más. De todas formas,  
 162 tampoco son los mismos de España. Y luego ya sabes. Tenemos unas costumbres, de  
 163 forma de comer, de forma de <.> todo, ¿no? Y los productos que son también muy  
 164 diferentes/ son muy diferentes.  
 165 [I-¿Usted se sigue sintiendo más a gusto con la cultura española o ya se siente a gusto  
 166 igual con la brasileña?]  
 167 [P15]-Yo estoy a gusto aquí porque son veinte años ya, y ya me he hecho un poquito.  
 168 Ahora yo# me gusta la cultura española.  
 169 [I-¿La cultura en general así digamos? Más con la española entonces.]  
 170 [P15]-Sí. <.> Eso que España está ahora hecha una pena [risas].  
 171 [I-¿Y se siente más cómoda hablando español o portugués?]  
 172 [P15]-Español/ español.  
 173 [I-¿Y me ha dicho que son cuatro españolas aquí?]  
 174 [P15]-No, tres españolas. Pero luego está también el <i> rector, que es español y...  
 175 [I-¿El rector es el padre X?]  
 176 [P15]-El padre X. Y luego el padre X que ahora está viajando.  
 177 [I-... ¿Pero tiene más amigos que hablen español o portugués? ... más personas cercanas  
 178 ...]  
 179 [P15]-¿Sabes qué pasa? Yo... Ah, aquí/ aquí más portugueses. O sea, brasileños. Sí/ sí,  
 180 muchos más claro.  
 181 [I-¿Usted echa de menos España?]  
 182 [P15]-Sí, muchas cosas sí. Lo que pasa que yo estoy contenta aquí porque/ porque sé  
 183 que esto cumpliendo la voluntad de Dios. Pero# y eso/ y eso me tiene contenta. Yo soy  
 184 una mujer alegre.  
 185 [I-¿Pero a veces sí echa de menos España?]

186	[P15]-Claro.	233	Ahora lo tengo ya como más... Si hablo español, hablo español, y si hablo portugués,
187	[I-¿O siempre?]	234	hablo portugués. Lo tengo como más definido.
188	[P15]-Mucho/ mucho, sí/ sí. Sobre todo eso, el no ver crecer <.> a mi familia	235	[I-¿Entonces usted diría que su competencia es español es igual?]
189	[I-¿Y escucha música española?]	236	[P15]-Igual, igual. No.
190	[P15]-Escucho[D-RR]. Me gusta mucho la brasileña. Es que me gusta mucho la música.	237	[I-¿Pero usa menos el español desde que se vino a Brasil o no, o usted cree que lo usa
191	Soy una apasionada.	238	igual?]
192	[I-¿Le gusta bailar?]	239	[P15]-No. Lo uso mucho. Demasia(d)o [risas].
193	[P15]-Me encanta. Me gusta desde la ópera hasta el chachachá. Es que todo. Me encanta	240	[I-¿Por qué demasia(d)o? ¿Porque usted cree que debería vivir más integrada?]
194	la música [risas].	241	[P15]-Yo estoy enseñando a todos los seminaristas a hablar español [risas].
195	[I-¿Oye televisión en español?]	242	[I-Eso que se llevan por delante...]
196	[P15]-Claro. El telediaro vemos todos los días. Radio también. Tengo/ tengo un iPad y	243	[P15]-Claro que sí [risas].
197	tengo la radio, y cojo España y/ y Portugal, lo que quiero.	244	[I-¿Y lo que se lo van a agradecer?]
198	[I-¿Y periódicos, revistas españolas lee?]	245	[P15]-Sí/ sí. Hay mucho sudamericano también aquí. Tenemos de quince naciones.
199	[P15]-Leo, leo[D-RR], "El País", "La Razón". Lo tengo en el iPad/ lo tengo en el iPad y	246	[I-¿Y cuando habla español con alguna persona que no sabe portugués se siente
200	entonces pues...	247	incómoda o no?]
201	[I-Es facilísimo hoy en día, ¿no?]	248	[P15]-No, no me molesta, no.
202	[P15]-Es facilísimo[D-RR], o sea, comunicarte. Y con las hijas todos los días nos	249	[I-¿Se considera usted bilingüe?]
203	vemos.	250	[P15]-Yo creo que no.
204	[I-¿En Skype?]	251	[I-¿Su español es mejor?]
205	[P15]-No. Por el otro. Por el este...	252	[P15]-Claro. Bueno, me defiendiendo pero nada más.
206	[I-¿Qué moderna está usted!...]	253	[I-¿Tiene usted intenciones de volver a España?]
207	[P15]-A la última. No te puedes imaginar. Estoy a la última. Me mandan/ <.> me	254	[P15]-Pues en cuanto el Señor me quiera tener aquí, no. A vivir, quiero decir. Ya me
208	mandan...	255	queda poco. Que sí<.>. Pero<oo> mientras el cuerpo aguante.
209	[I-¿Y cómo se llama lo que usa para hablar con sus hijos?]	256	[I-¿Entonces en principio usted no tiene intenciones de volver?]
210	[P15]-¿?	257	[P15]-De momento, no. Mientras yo tenga salud, no.
211	[I-¿Entonces habla con ellos casi diariamente?]	258	[I-¿Usted cree que fue una decisión correcta, el venirse para acá?]
212	[P15]-Casi diariamente[D-RR]. No, casi, no, todos los días. Si no es con una, con otro,	259	[P15]-Lo mejor que he podido hacer en mi vida.
213	y si no con... Con el que menos hablo es con el hijo porque está siempre trabajando el	260	[I-¿Usted está feliz por lo tanto?]
214	pobre. Tiene una empresa.	261	[P15]-Sí. Lo mejor que he podido hacer en mi vida. Creo que ha sido la decisión mejor.
215	[I-Y con ellos habla, claro, siempre español ... ¿Pero sí que tiene nuevos amigos en	262	[I-¿Sus hijos le decían que no viniera?]
216	Brasil?]	263	[P15]-Claro. No, solo la mayor que no está en la iglesia y no lo entendía. Me decía que
217	[P15]-Mira, San Isidro. Ese es un biznieto. Esta/ esta es la mujer/ la mujer de un# de/ de	264	me habían lavado el cerebro.
218	mi nieto# de un nieto. [risas] Me la han manda(d)o ayer. San Isidro.	265	[I-¿Pero ya lo ha entendido?]
219	[I-... ¿A la mayoría de las personas con las que usted tiene contacto aquí en Brasil las ha	266	[P15]-Ya lo ha ido entendiendo. Ha sufrido la pobre. Hemos llora(d)o mucho juntas.
220	conocido a través de, digamos, del trabajo?]	267	Porque yo le decía: "X, —se llama como yo— ¿X cómo te explico yo mi fe, si tú no la
221	[P15]-Del camino neocatecumenal.	268	tienes?". Es muy difícil eso. Hablarle de fe a una persona que no tiene fe. Muy difícil.
222	[I-... La mayoría de las personas nuevas que ha conocido aquí en Brasil tienen como	269	Pero yo la quiero muchísimo. Y ella yo sé que me quiere muchísimo también. Y se han
223	lengua materna el portugués, ¿no?]	270	ido<oo># se ha ido como aplacando ella, ¿no?, como aceptando, como# pues quizá me
224	[P15]-Sí.	271	ha visto que estoy muy contenta. Yo siempre digo que los mejores años de mi vida los
225	[I-¿Usted cree que ha cambiado su español desde que está aquí en Brasil, que su español	272	estoy viviendo aquí.
226	es peor o es igual?]	273	[I-¿Por qué? ¿Qué es lo que más le gusta de su vida aquí?]
227	[P15]-Bueno, lo que me pasa a veces es que<ee>, mis hijas se ríen mucho, que meto	274	[P15]-Pues la tranquilidad que yo noto dentro. Es que el darte a los demás, el servir a
228	palabras<s>...	275	los demás, te hace feliz.
229	[I-¿En portugués?]	276	[I-¿Usted trabaja en la cocina siempre?]
230	[P15]-Por ejemplo, en vez de decir, dame esa cazuela, digo dame esa <i>panela</i> [L2]. Y se	277	[P15]-No/ no trabajo en la# yo hago los menús. Tengo cuatro cocineros ahí. Hombres.
231	parten a reír. [risas] O entro y digo: "<Buu> qué <i>baguica</i> [L2] hay aquí. [risas] Me salen	278	[I-¿Pero usted trabaja, los organiza, los manda?]
232	palabras en portugués a veces. Pero no mucho, ¿eh? O sea, al principio me pasaba más.	279	[P15]-Eso es, yo los organizo.
		280	[I-¿Y qué tales son los cocineros? ¿Son buenos?]

- 281 [P15]-Fantásticos. Obedientes de verdad.  
 282 [-¿Usted, en el día a día, con quién tiene más relación? ¿Con estas señoras, sus  
 283 compañeras que hablan español?]  
 284 [P15]-¿A[sic] día a día? Pues hombre sí, estamos juntas en la casa, vivimos juntas, ¿eh?  
 285 Tenemos...  
 286 [-¿Cuántas compañeras son?]  
 287 [P15]-Cuatro. Vivimos juntas. Tenemos una sala en común y luego cada una su<un>/  
 288 su<u> cuarto.  
 289 [-¿Entonces tiene tres compañeras, con las que se comunica en español, con dos de  
 290 ellas no?]  
 291 [P15]-Sí. Y la otra está aprendiendo el español.  
 292 [-¿Pero en principio sería portugués no?]  
 293 [P15]-Hablamos en portugués con ella. Cuando nos damos cuenta, [risas] hablamos en  
 294 portugués.  
 295 [-¿Y la otra persona con la que más relación tiene quién es?]  
 296 [P15]-X.  
 297 [-¿Y con quién más?]  
 298 [P15]-¿Con quién más? Pues quizá ahora mismo con los que más hablo así sea con los  
 299 cocineros. Con los seminaristas pues hablamos poco.  
 300 [-¿Porque con ellos habla en portugués?]  
 301 [P15]- Sí, sí, en portugués. Son <portu#>son brasileños, son de aquí.  
 302 [-¿Entonces en su día a día digamos el español sí que lo habla frecuentemente?]  
 303 [P15]-Bastante/ bastante, sí.  
 304 [-Porque habla con su familiares frecuentemente.]  
 305 [P15]-Exactamente, con mi familia, diariamente. Hablo <diari#>o  
 306 sea, a to(d)as horas con mis tres hermanas, hablamos siempre en castellano. Y<yy> con  
 307 el rector, si estamos solos, también. Con el padre X, lo mismo. O sea hablamos mucho  
 308 castellano. Si están los otros padres, como también nos entienden, pues a veces  
 309 hablamos, sin darnos cuenta, ¿eh?, ya nos sale el castellano. Lo hablamos quizá mucho,  
 310 demasiado. Porque claro, estás en un país en el que se habla portugués [risas].

## TRANSCRIPCIÓN – PARTICIPANTE P16

Duración: 27:39 min Fecha: 17-5-2013  
Localización / escenario: 15:16 h en su piso de Brasília.  
Longitud (con intervenciones de la investigadora): 1815 palabras; 215 líneas.

1 [1-Buenas tardes. ¿Me puede decir su nombre?]  
2 [P16]-Buenas tardes, [risas] X X' X''.  
3 [1-Quería que me contara de dónde es, ... en qué año nació y dónde vivía, qué hacía.]  
4 [P16]-Sí, claro/claro/claro. Vale. Pues yo nací en un pueblo llamado X, de la provincia  
5 de León. Pero ese pueblo no existe más, <> porque lo<oo>/lo hundieron, hicieron  
6 una<a> represa[D-CU], el pantano[D-PRO] de X, famoso, hoy en día. Además del  
7 pueblo, [...] y otros quince/ otros quince pueblos pues los hundieron por causa de<ee>/  
8 del agua y nosotros fuimos a vivir#, yo era pequeño todavía...  
9 [1-¿Ah, era pequeño usted? Pensé que era más reciente.]  
10 [P16]-Sí/ sí/ sí. No/ no/ no eso es <e> <> antiguo. Y después salimos, tuvimos que  
11 salir, y fuimos para[D-PR] X. Vivimos en X.  
12 [1-¿Su lengua materna es el español?]  
13 [P16]-Es el español[D-RR], sí. Porque en León pues no hay un dialecto y en X, el  
14 cántabro, pues tampoco, es el mismo# es la# el mismo idioma, el español, ¿no?  
15 [1-¿Y sus padres a qué se dedicaban?]  
16 [P16]-Bueno pues <ee> mi madre pues era<aa># las tareas de casa y mi padre  
17 practicante[D-PRO], era <> #[L2] practicante. Era<aa> médico/ médico, un tipo de  
18 médico, que se usaba o que existía en aquella época, que le llamaban de[D-PR]  
19 practicante[D-PRO], un técnico en <nn>/ en/ en salud  
20 [1-Lo que hoy llamaríamos a te ese o algo así.]  
21 [P16]-Sí, algo parecido/ algo parecido. [...]  
22 [1-Entonces ustedes se fueron a X y allí estudió.]  
23 [P16]-A X. Y allí# #[L2] allí estudié. Hice una parte ¿? de mis estudios allí.  
24 [1-¿Qué estudió?]  
25 [P16]-Estudió<oo>[sic] Perito Mercantil y Profesorado, en la Escuela de Comercio que  
26 no existe más[D-CE].  
27 [1-Ah, ya no existe tampoco.]  
28 [P16]-Sí, la transformaron en una<aa> universidad de Economía.  
29 [1-... ¿Y en qué año nació, me dijo?]  
30 [P16]-En el... No, todavía no se lo había dicho. En el día uno o el día primero[D-CU]  
31 del mes de enero de mil novecientos treinta y cuatro.  
32 [1-No me lo puedo creer...]  
33 [P16]-[risas] Por lo menos [risas] fui registrado en esa fecha, aunque el día del  
34 nacimiento fue en el día de los Santos Inocentes, día veintiocho de diciembre.  
35 [1-Ah, y le registraron el día...]  
36 [P16]-Me registraron varios días después, el día primero[D-CU] de enero del año...  
37 [1-Entonces, ¿en su partida de nacimiento pone primero de enero?]  
38 [P16]-Sí/ sí/ sí, en todos los documentos es el primero[D-CU] de enero de mil  
39 novecientos treinta y cuatro.  
40 [1-O sea que le quitaron dos días.]  
41 [P16]-Sí, perdí dos días.  
42 [1-... ¿Cómo fue la venida a Brasil, cuántos años tenía?]

43 [P16]-Yo tenía alrededor de<e> veintitrés<s> cuando vine para acá.  
44 [1-O sea, que sería el cincuenta y tres... No, más tarde...]  
45 [P16]-Sí por ahí. Cuando vine para cincuenta y cuatro, cincuenta y cinco.  
46 [1-¿Era entonces perito mercantil?]  
47 [P16]-Sí/ sí, y ya había iniciado la carrera de Profesor Mercantil. Porque después de  
48 Perito Mercantil, tenía[D-ES] Profesor Mercantil, dos años para completar. Y yo hice  
49 solo el primero.  
50 [1-¿Por qué se vino?]  
51 [P16]-Bueno, pues yo me vine para acá porque eu[L2]# o yo[D-SU], ingresé en la  
52 Compañía de Jesús. Y ahí[D-AC] pedí para venir para acá, para trabajar aquí, ¿tá[L2]?  
53 en el Brasil. No sé si X le dijo alguna cosa.  
54 [1-Es que no me acuerdo ... Entonces ... entró en la Compañía ya mayor.]  
55 [P16]-Sí, con <veinti><iii># porque después fui para[D-PR] Salamanca, antes de venir,  
56 se pasa por ¿? para estudiar.  
57 [1-A estudiar...]  
58 [P16]-Sí. Hice el curso de Humanidades Clásicas, cinco años, en Salamanca.  
59 [1-O sea que usted ha estudiado muchos años.]  
60 [P16]-¡Puf! Y después vine para acá para estudiar.  
61 [1-Ah, ¿también?]  
62 [P16]-Claro. Hice Filosofía, hice aquí# ¿qué más?, <ee> Sociología y después cursos  
63 de especialización. Después <> salí de la Compañía. Ya trabajé por mi cuenta como  
64 profesor.  
65 [1-Aquí, ... ¿llegó a dónde?]  
66 [P16]-Llegué a<aa> X, Minas, ¿tá/L2? Después fui para[D-PR] X, para hacer Filosofía  
67 en la Facultad de X, que después ¿? Sí. Después pasó para# era en X, después fue para  
68 San Pablo, esas facultades y hoy no sé por dónde andan. Después fui para[D-PR]  
69 Colombia.  
70 [1-Ah, ¿se fue a Colombia?...]  
71 [P16]-Sí, para estudiar en la Javeriana.  
72 [1-¿Estuvo más de un año?]  
73 [P16]-Sí, dos años en la Javeriana. Inclusive fui con/ con X.  
74 [1-... es la misma trayectoria ...]  
75 [P16]-La misma/ la misma/ la misma.  
76 [1-... ¿Usted llegó con X de España?]  
77 [P16]-No, yo llegué un poco antes. Yo llegué con X'. Vinimos juntos, ¿eh?  
78 [1-... ¿Antes de venir a Brasil tenían clases de portugués?]  
79 [P16]-¿Antes de venir? No/ no. Empezamos a estudiar el portugués en/ en X.  
80 [1-... ¿estudiaban portugués específicamente?...]  
81 [P16]-Sí/ sí/ sí/ sí.  
82 [1-¿Y qué otras lenguas aprendió en el colegio?]  
83 [P16]-Ah, sí, francés, inglés, alemán.  
84 [1-Alemán también.]  
85 [P16]-Sí, dos años.  
86 [1-Las personas que aprenden alemán me inspiran una admiración.]  
87 [P16]-[risas] Es difícil/ es difícil ¿?  
88 [1-¿Se acuerda usted?]  
89 [P16]-Oh, *Deutsch sprechen*[L3]. [risas] [...] [  
90 [1-... ¿Y cuántos años se pasaban ustedes estudiando?]

- 91 [P16]-Muchos años.  
 92 [I-Diez años por lo menos.]  
 93 [P16]-No, dicenueve por lo menos, sumando,  $\epsilon$ [L2].  
 94 [I-¿Y no tenían ocupaciones...?]  
 95 [P16]-Sí, así..., no, especie de...  
 96 [I-Pastorales, laborales, no sé...]  
 97 [P16]-Ah, sí. Dar clase por ejemplo.  
 98 [I-¿Tenían que ocuparse de una parroquia...?]  
 99 [P16]-No/ no. Di->i> clases en<nn>/ en X, Minas.  
 100 [I-¿En una escuela religiosa?]  
 101 [P16]-En una escuela, sí.  
 102 [I-¿Fue usted profesor? ¿Profesor o maestro?]  
 103 [P16]-Profesor. Ya empecé a trabajar como profesor. Sí, profesor, se llamaba <> profesor.  
 104 [I-¿Cómo perito mercantil nunca trabajó?]  
 105 [P16]-No/ no. Ya era una carrera bien específica, y bien técnica.  
 106 [I-¿Qué más hizo?...]  
 107 [P16]-<de/>Después hice pues <eee> Sociología, <e> *mesurado*[L2].  
 108 [I-¿Y en qué trabajó?]  
 109 [P16]-<Siem#>bueno trabajé en obras sociales,  $\epsilon$  $\epsilon$ [L2]? en X trabajé en obras sociales.  
 110 Y ¿qué más?, como profesor<rr>, ah, en el ministerio *da*<aa>[L2]# en el *meki*[L2-MEC], de educación y cultura. ¿Y qué más así..? Y profesor.  
 111 [I-¿Y cómo se jubiló?]  
 112 [P16]-Como profesor.  
 113 [I-¿Dónde trabajaba cuando se jubiló?]  
 114 [P16]-Yo/ yo[D-SUJ] trabajaba en la X, <> y en la escuela/ en la escuela...  
 115 [I-¿Era profesor de Sociología?]  
 116 [P16]-Sí. En la Escuela de Sociología y#, espera, en la X, que yo[D-SUJ] entré en los[D-ART] Correos. En la escuela que los militares criaron[D-AS].  
 117 [I-¿Usted se jubiló entonces como profesor de Sociología?]  
 118 [P16]-Me jubilé# aproveché# *isso*[L2].  
 119 [I-Y profesor universitario.]  
 120 [P16]-Sí. Y al mismo tiempo yo[D-SUJ] trabajaba en la X y después que me jubilé me quedé en la X durante algunos años, pero como quedaba un poco lejos...  
 121 [I-Como voluntario, ¿no?]  
 122 [P16]-Sí, pero como quedaba un poco lejos, se fue para<aa># empezó aquí en el *plano piloto*[L2].  
 123 [I-¿La X?]  
 124 [P16]-La X. Tenía facultades <eee>en/ en la setecientos dos norte, tenía en la/ en la *asa*[L2] sur también, en aquel colegio de los Maristas. Sí, tenía en varios lugares, pero después que se crió[D-AS] la universidad, [golpe] se fue todo para[D-PR] X, yo fui para[D-PR] X. Estuve varios años, cinco años. Pero ahí, por causa de la distancia, sí, y el tránsito[D-CUJ]. Lo peor el tránsito[D-CUJ], y eso fue en el año dos mil todavía, que ya el tránsito[D-CUJ], ya estaba <e> quedando[D-ES] muy/ muy mal. Pues <ee> me quedé aquí en el *plano*[L2], en la universidad de<e># X, X'. *E*[L2], y estoy ahí desde...  
 125 [I-... ¿y continúa?]  
 126 [P16]-Continúo, ya llevo trece años.  
 127 [I-...]
- 139 [I-...]  
 140 [P16]-Solo que <a/>ahora solo por la mañana. Ya me jubilé por la noche [risas].  
 141 [I-Ha hecho bien.]  
 142 [P16]-No<o>, nunca me gustó trabajar por la noche.  
 143 [I-...]  
 144 [P16]-Claro, es poco tiempo. No y es lo que me pasa#. Este/ este último# en este último semestre yo tuve que trabajar en la parte *da*[L2] noche, una noche, me pidieron, suplicaron, porque un[D-ART] otro profesor se puso enfermo, y<yy> pues tendrían que contratar otro. Ya, bueno. Ahí[D-AC] me pidieron, digo "No<o>, yo vengo". Y<yy> acepté[D-PRO], *ta*[L2]. Pero es horrible, porque tú te acuestas ¿a qué hora? Vuelves de<e> del trabajo a las diez y media...  
 145 [I-No ... mientras llevo a casa son casi las once...]  
 146 [P16]-Ah, sí, la misma cosa[D-CE]. Si/ sí, yo llevo a las once y veinte. <> A las once y quince, once y veinte. *Bom*[L2], pues ya te digo, es horrible.  
 147 [I-... luego además no te puedes dormir...]  
 148 [P16]-No, yo no tengo problema de sueño y todavía pues tomo una sopa, cualquier cosa, ¿? una cosa...  
 149 [I-¿Y consigue dormirse rápidamente?]  
 150 [P16]-Y consigo/ y consigo dormir[D-RR], nunca tuve problema.  
 151 [I-...]
- 152 [I-¿A las cinco y media?]  
 153 [P16]-Y después yo <le#>me levanto por la mañana a las cinco y media.  
 154 [I-¿Y por qué se levanta a las cinco y media?]  
 155 [P16]-Ah, porque yo [casi inaudible] hago gimnasia por la mañana [risas]. esto  
 156 [I-No me hable tan bajo...]  
 157 [P16]-Hago gimnasia por la mañana. [risas] Esto son cosas que no sé si te interesan, ¿no?  
 158 [I-... no, no, quiero decir...]  
 159 [P16]-No, por mí no, por mí no hay problema.  
 160 [I-... es una conversación informal lo que yo quiero.]  
 161 [P16]-Sí, pero yo hago# es un tipo de gimnasia que la aprendí desde los tiempos cuando yo era pequeño.  
 162 [I-¿La hace en casa o en la calle?]  
 163 [P16]-Aquí/ aquí, en casa. Es gimnasia sueca.  
 164 [I-Ah sí... nunca conseguí...]  
 165 [P16]-Y yo pues *crie*[D-AS] hábito y ahora pues <aa> la manía [risas] ¿¿me acompaña?? por el resto.  
 166 [I-¿Pero a usted le hace bien?]  
 167 [P16]-<uuu> claro, nunca perdí una clase, en más de cuarenta años. Nunca.  
 168 [I-...]  
 169 [P16]-Yo conocí/ conocí mucho, era casi# ay amigo, un argentino, pero es del departamento de X, X'. No sé si tú...  
 170 [I-No...]  
 171 [P16]-Y trabajó conmigo en la X, durante varios años. Al mismo tiempo que él[D-SUJ] era *coordinador*[L2] del curso de X, él[D-SUJ] daba clases en la X. En el comienzo, eso ya fue en el comienzo.  
 172 [I-... de eso hace años...]

187 [P16]-Hace años/ hace años que parece que está prohibido, ¿no?  
188 [... llega la hija y habla con ella]  
189 [I-¿Cómo habla con ella...?]  
190 [P16]-Pues en casa de herrero... <.> ¿? [risas]  
191 [I-No es mi caso, ¿eh?]  
192 [P16]-No, felizmente, ¿no? En el mío es infelizmente.  
193 [I-¿Siempre le ha hablado portugués? ¿Por qué su mujer es brasileña?]  
194 [P16]-Es <> descendiente de español y de alemán  
195 [I-Pero, ¿habla... ella nació aquí?]  
196 [P16]-Pero# en portugués. Sí/ sí/ sí. Pues <ee> es difícil. ¿Cuál es el problema? Te da  
197 vergüenza. “Porque yo soy perfeccionista y tal”, digo: “No<ooo>”.  
198 [I-¿Y le corrige?]  
199 [P16]-Pero yo no<o>/ no hago eso, porque sé que es contraproducente.  
200 [I-¿Entonces no le corrige?]  
201 [P16]-No le corrijo, pero ni así/ [risas] ni así. Y no lo he conseguido. Pero ella[D-SUJ]  
202 ya hizo todos los cursos en el Cervantes, ella<aa>[D-SUJ] habla prácticamente[D-PRO]  
203 correctamente[D-PRO], ella[D-SUJ] ha viajado para[D-PR] España varias veces,  
204 ella[D-SUJ] mantiene correspondencia con los primos ¿?  
205 [I-O sea, usted la estimula.]  
206 [P16]-La estimulo, claro. Digo: “¡Oh, qué pena que tú no hables!” Ella habla  
207 correctamente el inglés, porque estudió en la Escuela de las Naciones, donde es  
208 obligatorio hablar# las clases son# su mayoría son en inglés. Entonces está alfabetizada  
209 en inglés, también. Pero español...  
210 [I-¿Está trabajando o está estudiando?]  
211 [P16]-Está estudiando. Terminó el curso en la X.  
212 [I-¿De qué?]  
213 [P16]-De Economía.  
214 [...]  
215 [I-Voy a parar por aquí.]



## TRANSCRIPCIÓN - PARTICIPANTE P17

Duración: 32:15 min

Fecha: 28-5-2013

Localización: 10h37 en una sala de un seminario de Brasília.

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 3876 palabras; 331 líneas.

1 [I-¿] Buenos días. ¿Me puedes decir tu nombre?]

2 [P17]-Buenos días. Soy X X'.

3 [I-¿] Y de dónde eres?]

4 [P17]-Es propio, X', de una zona de Teruel, que no se daba en otro lugar, que es de

5 donde es <ori#> ¿?

6 [I-¿] O sea tú naciste...?]

7 [P17]-Yo nací en X' y viví en X <mm> prácticamente toda<a># todo el

8 tiempo. <mm> Sólo tres años porque me casé con<n> un militar. Fue<ee># viví# estaba

9 destinado en Guinea Ecuatorial cuando todavía Guinea Ecuatorial era colonia española.

10 [I-¿] Y tú viviste con él allí?]

11 [P17]-Claro, yo viví# desde que me casé, viví con él.

12 [I-¿] Cuantos años viviste en Guinea?]

13 [P17]-En Guinea, tres años.

14 [I-¿] O sea que viviste fuera de aquí tres años?]

15 [P17]-En Guinea Ecuatorial. Y<yyy> cuando dieron la independencia a Guinea

16 Ecuatorial, que era el doce de octubre de mil novecientos sesenta y ocho, <...>

17 disolvieron la escuadrilla, él pertenecía a aviación, y fue destinado al Aaiún. Y él[D-

18 SUJ] murió al día siguiente de llegar al Aaiún de un accidente, de una bala que se

19 perdió en El Aaiún. Y<yy># no, yo estaba con mi hijo, que era bebé, que era niño, de

20 dos años en X, porque habíamos ido a pasar las Navidades con mis padres. El también y

21 él[D-SUJ] había vuelto para presentarse y para buscar un piso para que pudiésemos/

22 pudiésemos vivir en El Aaiún ¿? me casaba tres años# tres meses, digo, y nueve días

23 [risas].

24 [I-¿] Tú aprendiste a hablar en español?]

25 [P17]-Yo aprendí a hablar en español[D-RR].

26 [I-¿] Y cuando llegaste aquí no sabías nada de portugués?]

27 [P17]-Absolutamente nada.

28 [I-¿] Tú en ... Guinea Ecuatorial...?]

29 [P17]-Se hablaba español porque era una colonia española y se hablaba español. Y yo

30 no <...> <n> conocí el bubi, no conocía el fang, no conocí ningún dialecto de los que se

31 hablaban <> en la<aa> colonia. Vivía en lo que entonces era Santa Isabel de Fernando

32 Poo. Santa Isabel y se hablaba español. Y ellos, todos ellos hablaban español.

33 [I-... En España, tu familia ¿a qué se dedicaba?]

34 [P17]-Mis padres tenían carnicería. Se dedicaban# tenían <...> una carnicería.

35 [I-¿] O sea que comías muy buena carne?]

36 [P17]-[risas] Pues yo siempre digo que comíamos al revés del/ del mundo. Cuando la

37 gente quería costillas para asar nosotros comíamos carne estofada. Y cuando la gente en

38 invierno quería cocido y carne estofada, yo comía solomillo y costillas a la plancha.

39 Porque mi madre miraba y aquello que le parecía que había tenido menos salida, menos

40 venta, lo ¿¿preparaba?? para comer. No podíamos comer todo lógicamente, pero un

41 poco iba la cosa por ahí/ iba la cosa por ahí. Pero vamos sí, comí carne, no tuve ningún

42 problema.

43 [I-¿] Me puedes decir el año de nacimiento?]

44 [P17]-Sí, sí, claro, sí soy como las pirámides. Mil novecientos cuarenta y dos.

45 [I-... ¿Tú estudiaste allí en X?]

46 [P17]-Estudié en X[D-RR]. Estudié hasta sexto de bachiller en un colegio privado. Un

47 colegio religioso que era propio también los colegios privados en la época, en X eran

48 fundamentalmente colegios religiosos. <eee> Luego empecé químicas pero dejé la

49 universidad. Sólo estuve un año. Y a insistencias de mi madre hice Magisterio.

50 [I-¿] Ah o sea que acabaste Magisterio?]

51 [P17]-Acabé Magisterio e hice oposiciones antes de casarme por imposición materna

52 [risas] y saqué las oposiciones.

53 [I-¿] Pero eso está bien no? ¿Supongo que tu madre quería que fueses independiente de

54 alguna manera?]

55 [P17]-<mm> Mi madre con muy buen criterio pensó que aunque mi proyecto# ya

56 estaba<a> saliendo con el que fue más tarde mi marido ¿?, ella dijo que la vida daba

57 muchas vueltas, que no sabía lo yo que iba a precisar[D-CU]# no sabía lo que iba a

58 necesitar, y que por tanto era conveniente que tuviese capacidad de hacer frente por mí

59 sola.

60 [I-¿] Qué bonito!, ¿no te parece?]

61 [P17]-Una mujer muy moderna. Ten en cuenta que nació en el dieciséis, [risas] mil

62 novecientos dieciséis, unos criterios/ criterios muy amplios.

63 [I-¿] Entonces cuando ya te quedaste viuda, volviste a España?]

64 [P17]-Sí/ sí. Fue al día siguiente, en realidad, <mm> casi no volví porque en aquel

65 momento estaba, había pasado Navidades con los padres, él fue al Aaiún y murió al día

66 siguiente de llegar al Aaiún. Por lo tanto, <mm> simplemente esperé a que cosas que

67 iban# que llegaban, ropa, porque el resto#... Yo dejé la casa entera puesta en Guinea.

68 Dejé tal cual porque la situación cuando se deja una colonia en esa situación, los

69 nativos...<m> Y luego no resultaba rentable trasladar muebles, tampoco teníamos

70 muebles que mereciesen la pena. Las maderas eran muy buenas. Guinea tenía una

71 madera buenísima.

72 [I-¿] Había mucho comercio de madera con la Península, ¿no?]

73 [P17]-Sí/ sí. Bueno, pero no me#... Entonces dejé<e> todos los electrodomésticos, los

74 muebles y sólo <m> traje algo que era prácticamente lo que había llevado, que era ropa,

75 ropa de cama, de mesa, ropa personal, que esa llegaba en barco, que llegó al Aaiún y

76 que luego me fue enviada desde El Aaiún. El ejército se organizaba muy bien para esas

77 cosas. Se sigue organizando.

78 [I-¿] Pero corristeis peligro en algún momento? ¿Hubo revueltas?]

79 [P17]-Sí, pero a nosotros# yo no la viví. Se dio mucho más con los/ los que<e> tenían

80 fincas o eran responsables de plantaciones de café, de cacao, dentro de la/ de la colonia.

81 Que allí sí que se notó más, un poco pues el resentimiento de los que habían estado

82 trabajando. Pero <...> nosotros, la colonia militar, era una colonia muy receptiva en

83 Guinea Ecuatorial.

84 [I-¿] Además seguro que vivíais en un...]

85 [P17]-Yo no vivía en casa militar porque# <eee> por decisión de mi marido. Yo vivía

86 en un piso alquilado por nosotros y en el centro de la ciudad. Eso fue una decisión

87 personal de él, porque había una casa <...> para los militares y no quiso.

88 [I-¿] Qué curioso porque yo hubiera esperado que fuera tuya la decisión.]

89 [P17]-¿? dijo que no, que no me iba a sentir a gusto en ese ambiente, no quiso.

90 [I-¿] O sea que vivíais en el centro? ¿Y cómo era Santa Isabel?]

91 [P17]-Santa Isabel era lindísima. Era muy bonita. <eee> Es una ciudad# tenía una parte  
92 pequeña#. Es una ciudad muy pequeña. Tenía muy pocos edificios coloniales. Esos  
93 edificios coloniales se dieron mucho más# se ven más en Sudamérica de lo que se  
94 ¿¿daban?? en Guinea. Pero si cuando llegas a Brasil lo ves verde, cuando llegas a  
95 Guinea el verde era exuberante, era como entrar aquí a la Amazonia [risas].  
96 [...]  
97 [I-¿Entonces te gustaba vivir en...?]  
98 [I-¿Yo estuve bien en Guinea Ecuatorial. Viví a gusto, viví tres años.  
99 [I-¿Tu hijo nació allí?]  
100 [P17]-Nació en Guinea Ecuatorial. Sí, porque yo me negué a venir a la# a ir a dar a luz a  
101 la Península.  
102 [I-¿Tenías un hospital militar supongo?]  
103 [P17]-No, era un hospital/ hospital. Siempre digo que di a luz como las nativas [risas]  
104 Totalmente como las nativas. Era joven. Yo me casé con veintidós años, iba a cumplir  
105 veintitrés. Mi hijo nació a los nueve meses y poco de estar casada. [risas] Me aceleré  
106 mucho, no pedí tiempo. Y<y>/ y <nac#>y yo pensé que el parto era algo natural. Y si  
107 era algo natural no tenía sentido que yo...  
108 [I-¿Pero lo hiciste en un hospital o no?]  
109 [P17]-Lo hice en un hospital. Un hospital era. Pero un hospital normal. Sólo que allí los  
110 médicos. Por ejemplo, cuando acabé de dar a luz, yo volví andando del paritorio a la  
111 habitación que me habían asignado. O sea, no en camilla, no en silla, no, andando.  
112 Siempre digo, riéndome, pues fue muy a lo nativo [risas]. Siempre dije pues eso que/  
113 que no tenía nada de extraordinario, en un principio un parto que iba normal en una  
114 mujer joven y ¿qué me iba a pasar ¿?? Eso obligó, y fue estupendo, a que como yo no  
115 quise ir a Guinea# a<a> <Ese#> a la Península, pues vino a Guinea mi madre y mi  
116 hermana, pues querían estar conmigo para que no me sintiera sola [risas].  
117 [I-Así conocieron Guinea]  
118 [P17]-Sí.  
119 [I-¿Tienes una hermana solo?]  
120 [P17]-Sí, tengo una hermana solo.  
121 [I-¿Cómo fue tu venida para Brasil? ¿Por qué después de Guinea tú estuviste trabajando  
122 en X?]  
123 [P17]-Estuve trabajando veinticuatro años en X. <ee> Aunque...  
124 [I-¿Tú eras maestra?]  
125 [P17]-Sí.  
126 [I-¿De?]  
127 [P17]-De primaria. Entonces era EGB, Educación General Básica, se van cambiando los  
128 nombres/ se van cambiando los nombres. <eee> Sí me quedé a trabajar. Tuve la  
129 posibilidad de<eee> de trabajar en un colegio privado. Y preferí quedarme a trabajar en  
130 un colegio privado a reincorporarme a la enseñanza pública porque# y nunca me  
131 arrepentí, porque pensé que con un niño que en aquel momento tenía dos años, yo  
132 prefería quedarme en una ciudad, a ir a un pueblito. Después me tocaría ir a otro pueblo,  
133 ir viendo qué posibilidades tenía de acercarme. Cuando crecen, los niños crecen rápido,  
134 había que sacarlos fuera para poder estudiar, para# y<y> tuve la posibilidad ya, mi  
135 marido murió en enero y aquel año en septiembre ya comencé a trabajar en un colegio  
136 privado.  
137 [I-¿Y además tu hijo podía estar en ese mismo colegio?]

138 [P17]-Sí, de hecho, <mm> los años de jardín lo llevé al colegio. Después lo cambié de  
139 colegio, también porque# mentalidad mía, pensé que<ee># yo veía, y por lo tanto pensé  
140 que iba a darse con él, que un poco el ambiente de los hijos de los profesores era un  
141 poco artificial porque quieras que no tienes un trato, no digo de favor.  
142 [I-Peró claro es diferenciado.]  
143 [P17]-No es igual. Y, sí, y<y>[D-I] incluso, yo[D-SU] recuerdo que entrando una  
144 madre y le decía: “Niño —esto en un jardín—, juega con el hijo de la señorita”. Y yo  
145 me quedé así, digo no/ no, esto no/ esto no es/ esto no es, él# <m> tiene que ser él. Si  
146 juegan, juegan, con él. Y porque se sienten afines, y porque conectan, pero no porque  
147 sea el hijo de. Entonces lo cambié a un colegio donde no era el hijo de la señorita  
148 [risas].  
149 [I-¿Era porque la señorita iba a cuidar a su hijo y por lo tanto iba a cuidar al otro?]  
150 [P17]-No, yo estaba dando clase. Yo he dado clase a# ¿? hablando de niños que estaban  
151 en/ en jardín de infancia, párvulos, o sea, lo que es la educación infantil. Y yo estaba  
152 dando quinto y sexto de General Básica, de Educación General Básica. O sea que#...  
153 Pero bueno me pareció que iba a crecer en un ambiente artificial. Y que yo quería que él  
154 fuese él. Y que aprendiese a luchar él. Porque iba a encontrarse# de hecho, ¿? el hecho,  
155 acontecimiento de no tener padre hace que hay cosas que los padres, varones, faciliten  
156 al hijo. Y yo en la medida que pude facilité. Pero falta un detalle, recuerdo <mm> que  
157 cuando tenía cinco años o así, mis padres tenían a la salida de X un chalet con piscina  
158 y<y>...  
159 [I-¿Una torre se llama en X también?]  
160 [P17]-La torre es la casa de campo. Eso era un chalet. [risas] Mis padres y mis abuelos  
161 tenían también un# una torre a las afueras de X, en X, ¿eh? Y es curioso porque X  
162 estaba cerca del primer pueblo en el que estuve de maestra cuando hice la oposición que  
163 fue X”. Encima del Monasterio de Piedra. El último pueblo de la provincia de X porque  
164 el siguiente X” era ya Guadalupe. Un frío que pelaba.  
165 [I-Mi familia es de X...]  
166 [P17]-Pues el niño <mmm> no sé si fue, ¿? pudo ser cuatro, seguramente serían cuatro.  
167 Yo no soy una nadadora de élite precisamente y recuerdo que me comentó: “Mamá, si  
168 estuviera papá yo ya sabría nadar, ¿verdad?”. Entonces aquello me dejó lógicamente#...  
169 Al curso siguiente mi hijo fue a hacer curso de natación. [risas] Quiero decir que <mm>  
170 como madre, en la medida que pude, suplí la ausencia, la carencia del padre. Pero había  
171 cosas que yo siempre las iba a ver y a vivir como mujer. Entonces pensé que era bueno  
172 que él fuera creciendo, haciéndose sus amigos por él, <eee> venciendo dificultades por  
173 él. Así que...  
174 [I-¿Y cómo fue entonces tu llegada...?]  
175 [P17]-<ee> Yo<o> pienso que cuando uno se levanta para misión no es una cosa <>  
176 tan repentina. Es algo como que ya te ha pasado por la cabeza. Posiblemente me habría  
177 pasado por la cabeza ya recuerdo de joven, haciendo, me acuerdo unos ejercicios  
178 espirituales, estudiando además Magisterio. Pero de esas cosas que apartas un poco, mi  
179 plan no era...  
180 [I-Además ya tenías un novio, ¿no?]  
181 [P17]-Mi plan no iba por ahí. [risas] Otras tuvieron# tenían novio y lo dejaron, y se  
182 fueron a un convento. Pues yo no. Yo, <m> bueno...  
183 [I-En fin, tú querías a tu marido, ¿no?]



280 [I-¿Dallas?]  
 281 [P17]-Me suena que se habla. Bueno ¿? Entonces se pidió que se diera  
 282 español para ellos. Pero un poco les hablaba, nos tocaba dentro de un vocabulario, <e>  
 283 nombres de ropas, y<y> *calças*[L2] y pantalón. Y les dije bien, era un nombre español.  
 284 Yo recuerdo perfectamente/ perfectamente una obra "Don Gil de las Calzas Verdes" y  
 285 les hablaba ¿? de calzas, de la familia calzón que fue un pantalón diferente, tal. Y<y>...  
 286 [I-De hecho, en algunos países sudamericanos el calzón es la ropa interior femenina.]  
 287 [P17]-Sí/ sí. Calzón, pantalón. No, pero antes eran esas...  
 288 [I-Sí, pero hoy en día, no sé en qué país sudamericano se usa para braguitas.]  
 289 [P17]-Bueno, pues eso. ¿Qué estaba diciendo? Entonces, porque ellos se sorprendían  
 290 <e> calzas, pantalón. <mmm> Entonces para la ropa interior del hombre ¿no? [risas] Se  
 291 llama calzoncillo, un calzón pequeño. [risas] Entonces hablando <mmm> lo que les  
 292 digo a ellos, lo usé yo para aprender. Entonces les enseño mucho porque yo lo aprendí  
 293 haciendo comparaciones. Eso es fácilito mediante... [risas]  
 294 [I-¿Hoy en día como dirías que es tu portugués? ¿Suficiente o más que suficiente?]  
 295 [P17]-Bueno, lo dejamos en suficiente ¿eh? No vamos a poner la nota ¿no? [risas]  
 296 [I-¿No te pones bueno ni muy bueno?]  
 297 [P17]-No, vamos a dejarlo. Suficiente, puede ser un suficiente tirando a bueno. Pero  
 298 sabiendo que más es el bueno por la amplitud de vocabulario que por <eee> el  
 299 *sotaque*[L2] y la pronunciación de consonantes que yo... <m> Para mí el ô, ô[L2]  
 300 <mm> me suenan iguales todas. No sé si está más abierta o más cerrada. Mi oído no da  
 301 para oírlo bien eso. Entonces, vamos a dejarlo en suficiente.  
 302 [I-¿Y con la cultura brasileña? ¿Te has integrado de alguna manera?]  
 303 [P17]-Yo<oo>... No, eso es lo lógicamente un criterio mío, que puede ser que no  
 304 responda a la realidad. Yo pienso que en general, el brasileño, no sé si por la influencia  
 305 sudamericana, por carácter, se parece más al español que al portugués. Su<un># todo él.  
 306 Su<u> ser. Su forma <mmm> de reaccionar a algunas cosas, esa alegría. El portugués  
 307 tiende a ser más melancólico, ¿eh?  
 308 [I-Es verdad, sí.]  
 309 [P17]-Entonces, <mm> me sentí, me sentí bien. Pienso que es un pueblo acogedor, muy  
 310 acogedor. <. > Pienso que en eso tienen ventaja sobre los europeos. En general, ¿eh? Yo  
 311 he visto que aquí llegan familias de seminaristas de Japón, de Italia, de tal, <. > y las  
 312 familias de alrededor <mm> o que están en el grupo parroquial, en las comunidades  
 313 neocatecumenales, los acogen con# <. > bien, con facilidad, con alegría. Les facilitan ir  
 314 y venir. Mi experiencia en España, en X...  
 315 [I-¿Tú llegaste a trabajar con grupos de inmigrantes, llegados?]  
 316 [P17]-Yo no. No he llegado a trabajar, ni aquí, ni allí. No he trabajado con inmigrantes.  
 317 <ee> Yo trabajé, porque el colegio donde daba clase era en la margen izquierda del río  
 318 X, en un principio había un tipo de gente sobre todo de# hijos de/ de <Ren#>de  
 319 empleados de Renfe. Y luego quitaron aquella estación. Dejaron sólo <bua#> ya que  
 320 habrán quitado ¿? Y<yy> mucha gente dejó, como las casas ya eran viejas fueron  
 321 ocupadas, y fueron ocupadas por inmigrantes. Entonces yo trabajé con niños  
 322 inmigrantes y con niños gitanos. Pero porque en los veinticuatro años que di clase en  
 323 ese centro cambió...  
 324 [I-Claro, cambió el público digamos.]  
 325 [P17]-Sí.  
 326 [I-¿Tenían muchos problemas de integración?]

327 [P17]-No. Lo que ocurre es que <mm> sí es cierto que la familia es muy importante  
 328 para, incluso, el vocabulario del niño, la capacidad, <ee> si son familias que los padres  
 329 están todo el día trabajando fuera, que vienen de/ de un ambiente pues más inculto, más  
 330 limitado pues los/ los niños lo acusan, claro, pero vamos bien.  
 331 [I-Lo podemos dejar por aquí.]

## TRANSCRIPCIÓN - PARTICIPANTE P18

Duración: 15:33 + 7:30 = 23:03 min

Fecha: 5-6-2013

Localización / escenario: 11:20 h en la Biblioteca Central de la UnB.

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 3418 palabras; 365 líneas.

1 [- Buenas días, X.]  
 2 [P18]-Buenos días.  
 3 [-¿Me puede decir en qué año nació y dónde?]  
 4 [P18]- Mil novecientos treinta y tres.  
 5 [-¿Y dónde nació?]  
 6 [P18]-En<nn> X.  
 7 [-¿Y qué hacía usted allí?]  
 8 [P18]-Trabajaba de<ee>/ trabajaba de mecánico/ de/ de automóviles. Y  
 9 ahí[D-AC] resolví[D-CU] venir para el[D-ART] Brasil, aquellas cosas de/ de/ de  
 10 joven ¿né[L2]? Na(da), vamos a la América, no sé qué, vamos a la América.  
 11 [-¿Pero usted vivía bien allí, digamos?]  
 12 [P18]-Sí, muy bien, con mi familia.  
 13 [-¿Sus padres qué hacían?]  
 14 [P18]-Mi padre#, solo tenía mi padre, mi padre trabajaba/ trabajaba en una industria de/  
 15 de harina, un molino de/ de/ de harina, <.> miyo y esas cosas. Y<yy> mis hermanas  
 16 trabajaban...  
 17 [-¿Cuántas hermanas tiene?]  
 18 [P18]-Dos hermanas <.> y un hermano. El hermano murió/ murió hace tres años.  
 19 *Engracado*[L2] que murió/ murió de/ de una/ una enfermedad más de mujer que de  
 20 hombre, murió de cáncer en el/ en el pecho, así en el...  
 21 [-Ya lo había oído.]  
 22 [P18]-Cáncer de mama. Y mi familia vivía así, vivíamos bien todos, cada uno  
 23 trabajando en su/ su empleo y viviendo la vida lo mejor que se podía, ¿né[L2]? Y  
 24 esas cosas...  
 25 [-¿Siempre vivió en X?]  
 26 [P18]-Siempre viví en X, siempre. En X, ¿? una temporada, yo nací en X y mi familia  
 27 toda[D-OP] nació en otra isla, en X'. Entonces de muy pequeño nos fuimos a vivir a X'  
 28 y estuvimos allí viviendo *até*[L2]# hasta la edad de<ee>/ de ocho años. Mi madre murió  
 29 cuando yo tenía siete años. Y<yy> y ahí[D-AC] después mi padre se vino *pra/ pra/*  
 30 *pra*[L2] X otra vez y fue a trabajar con/con un<n># unos parientes nuestros. <.> El  
 31 dueño era hermano/ hermano de mi madre, entonces ¿? ¿¿mi padre?? comenzó a  
 32 trabajar en esa industria de/ de/ de harina. Y ahí quedamos[D-VP] hasta/ hasta/ hasta  
 33 que *saí*[L2] en el cincuenta y nueve que vine para acá.  
 34 [-¿En el cincuenta y nueve se vino para acá?]  
 35 [P18]-En el cincuenta y nueve vine para acá, julio del cincuenta y nueve.  
 36 [-¿Usted había estudiado?]  
 37 [P18]-Estudiar así, <e> <.> lo/ lo normal, sin/ sin/ sin estudios <ma#> así <ee> mayor,  
 38 no, ¿¿solo?>...  
 39 [-Lo que se hacía en esa época.]  
 40 [P18]-Exacto.  
 41 [-Entonces en el cincuenta y nueve ya tenía...]  
 42 [P18]-Veintiséis años.

43 [-Entonces ya había hecho la mili y todo.]  
 44 [P18]-No, yo no hice la mili porque era pue(s)/ pue(s) aquello que decía cuando mi  
 45 padre era<aa> mayor de edad y ya tenía más de sesenta ¿no? Entonces(s) tenía un/ un  
 46 hijo# <.> si ya# mi hermano fue hizo/ hizo la mili y yo no la hice porque *ele*[L2] ya  
 47 era[D-SE] casado, mi hermano era casado y <ten> tendía[stc] que ser ¿? de familia yo  
 48 ¿né[L2]? Ahí[D-AC] no hice/ no hice la# servicio militar. Fui medido[D-TV] y esas  
 49 cosas todas[D-OP] ¿? me presenté y tal y me/ me <li> me liberaron.  
 50 [-Qué bien, ¿no? ¿O no? ¿No?]  
 51 [P18]-*Pra*[L2] mí.  
 52 [-No sé, hay que personas que querían ir a hacer la mili, otras que no.]  
 53 [P18]- Yo no, no me importaría de[D-PR-REG]/ de/ de haberla hecho ¿? mi padre dice  
 54 “no<oo> que no sé qué”, ¿? hágase su voluntad. [risa] Me quedé.  
 55 [-Su padre era mayor ya. ¿Entonces usted es el más pequeño?]  
 56 [P18]-Sí, sí. Yo soy el más pequeño.  
 57 [-Cuénteme cómo fue la idea de venir para acá. ¿Estuvo en algún otro sitio antes de  
 58 Brasil?]  
 59 [P18]-No, no, solo/ solo ¿? Comenzamos así: un/ un grupo de/ de/ de amigos que  
 60 salíamos siempre <.> para<aa> divertirnos, para fiestas, bailes y esas cosas ¿né[L2]? Y  
 61 ¿? ahí[D-AC] uno de/ del/ del grupo se vino a Venezuela que tiene una/ una hermana  
 62 en Venezuela. Y vino a Venezuela estuvo dos años ahí y volvió *pra/ pra*[L2] para X.  
 63 Ahí[D-AC] cuando llegó allí “¿¿mano?? que no sé o[L2] qué, vamos pa(r)a Venezuela,  
 64 no sé qué, que yo quiero volver, no sé qué”. Digo “pues vamos”. Comenzamos a  
 65 arreglar la documentación para ir pa(r)a Venezuela ¿¿y ahí[D-AC]? que cuando estaba  
 66 la documentación casi pronta[D-CU] <ee> *fechó*[L2]# cerró[D-PRO] la inmigración  
 67 *pra*[L2] Venezuela. Y nosotros ya con todos los papeles arreglados, ¿y *agora*[L2] para  
 68 *onde*[L2] vamos? Ahí[D-AC] fuimos por/ por intermedio de la emigración católica,  
 69 fuimos a ver *aonde*[L2] que podíamos ir, dice “el único país que *está aceitando*[L2]  
 70 emigrantes *é*[L2] Brasil”, ¿¿di?? “pues *é pra*[L2] allá que nosotros vamos” [risas].  
 71 Ahí[D-AC] ¿? Mudaron[D-CU] el nombre...  
 72 [-Ya se lo habían puesto en la cabeza...]  
 73 [P18]-Mudaron[D-CU] el nombre del país, ¿¿ahí<i>?? Vinimos para acá. ¿¿La??  
 74 aventura de/ de/ de...  
 75 [-¿Y cuántos vinieron?]  
 76 [P18]-Éramos siete. [risa] Siete. Vinieron primero cuatro, y después vinieron más  
 77 dois[L2][D-OP] y después yo vine solo, el último que vine fui yo [risa].  
 78 [-¿Ah, o sea que usted no estaba muy convencido?]  
 79 [P18]-No, yo estaba convencido, sí, mas[D-AC] *é*[L2] porque mi documentación  
 80 demoró más un poco[D-OP] *pra/ pra pra ficar*[L2] pronta[D-CU]# quedar pronta,  
 81 ¿né[L2]?  
 82 [-Ahíh bueno.]  
 83 [P18]-Y ahí[D-AC] después yo vine solo y nos encontramos todos aquí. Vivíamos en  
 84 São Paulo  
 85 [-¿En São Paulo?]  
 86 [P18]-É. *Alugamos*[L2]# <ee> alquilamos una casa ¿né[L2]? En São Paulo y vivimos  
 87 todos juntos. Cada uno trabajaba en un lugar ¿¿yo viví?? muchos años ahí.  
 88 [-Ah, ¿no trabajaban juntos?]

89 [P18]-No. Trabajamos ¿? yo<oo> estuve<ee> en/ <.> en São Paulo <.> de agosto a  
90 diciembre, en diciembre vine para[D-PR-me] Brasilia, a <vis/>visitar Brasilia,  
91 ¿ne[L2]?  
92 [I-¿]En el cincuenta y nueve ... Brasilia...todavía no estaba en...?]  
93 [P18]-No<oo>, estaba comenzando. ¿? en el cincuenta y siete.  
94 [I-Pues eso digo, que todavía no estaba...]  
95 [P18]-Ah, *não*, (*es/ta*va *nada*[L2]). Aquí ¿? solo/ solo cantero[D-ES] de obras. Ahí[D-  
96 AC] “vamos pa(r)a Brasilia”, digo “vamos” ¿? pa(r)a Brasilia a ver cómo estaba. Estuve  
97 un<nn># <ta#>tenía[D-ES] aquí un mes y poco y volví para[D-PR] São Paulo. Ahí[D-  
98 AC] ya después/ y ya después de la/ de la inauguración, de abril, <e/>eu *vim pra cá em*  
99 *maia*[L2]/ en mayo yo vine para acá pa(r)a/ pa(r)a...  
100 [I-¿]En mayo del sesenta ya?]  
101 [P18]-Ya de sesenta, y ya no salí más/ ya no salí más de aquí de Brasilia. Me quedé  
102 aquí, hasta/ hasta hoy [risa]. Cincuenta y cuatro años de Brasil [risa].  
103 [I-¿O sea que se vino... recién inaugurada la ciudad?]  
104 [P18]-No ¿? y cuando yo *vim*[L2] para# definitivo ¿? ella[D-SUJ] se inauguró en abril  
105 y<yy> yo vine en<nn><.> más mayo, mayo o junio me parece, mayo, mayo o junio.  
106 [I-¿Del sesenta?]  
107 [P18]-Del sesenta.  
108 [I-¿Por qué le gustó Brasilia?]  
109 [P18]-El clima, muy parecido con[D-PR-REG] el de X, ¿no? Y<yy>/ y así, mucho  
110 espacio, ¿sabe? Mucha libertad y... Ahí[D-AC] me quedé aquí trabajando, *não sei o*  
111 *que*[L2], los otros vinieron...  
112 [I-¿Y en qué trabajaba X?]  
113 [P18]-Trabajábamos#, nos juntamos aquí#, ¿hichimos?# montamos una/ una<aa>/ una  
114 huerta ¿no? una/ una *chácara*[L2] de/ de/ de esas que les llaman aquí, *chaman de*  
115 *chácara*, ¿ne[L2]? Para plantar hortalizas. Ahí [D-AC] plantábamos tomates, ¿col?#  
116 todas esas cosas, de/ de/ de hortalizas, ¿ne[L2]?  
117 [I-¿Pero con sus amigos españoles?]  
118 [P18]-Con los amigos españoles[D-RR], sí. <.> Ahí[D-AC] nos <quedam#>ahí  
119 después dos fueron# se marcharon para[D-PR]#, volvieron para[D-PR] X y nos  
120 quedamos cinco. Ahí[D-AC] uno se separó y se fue para[D-PR]/ se fue también para[D-  
121 PR] São Paulo, para ser motorista[D-ES] de un/ de un diputado. Y<yy> nos quedamos  
122 cuatro ahí, siempre trabajando juntos ¿?...  
123 [I-¿Y seguían con la huerta?]  
124 [P18]-Con la huerta[D-RR], e[L2].  
125 [I-¿Y qué hacían luego distribuían los productos?]  
126 [P18]-Vendíamos/ vendíamos los productos en la/ en la/ en la *feira*[L2], y en los  
127 mercados y en las/ en las *quitandas*[L2] por ahí#, en la/ la# en las tiendas.  
128 [I-¿Y usted estaba contento con ese tipo de vida?]  
129 [P18]-Yo... [risas] no sobraba ¿¿no?#, *pra*[L2] vivir, no sobraba, *só pra/ pra* [L2] vivir  
130 porque no se juntaba dinero nunca. Ahí[D-AC], después <.> de varios años ellos se  
131 marcharon todos/, se marcharon todos y yo me quedé.  
132 [I-¿Se volvieron a España?]  
133 [P18]-Se volvieron a España[D-RR] todos. Fueron a trabajar en X, fueron a trabajar en  
134 <.> de estibador del/ del muelle, en X'. ¿¿*Hoje*[L2]? viven una vida <tran#>, una/  
135 una *aposeñaduría*[L2] de que#, monstruosa.  
136 [I-¿Ah, sí? ¿Usted tiene contacto con ellos todavía?]

137 [P18]-Tengo[D-RR], <tan#> de vez en cuando, cuando <vo#>solo cuando/ cuando  
138 cuando voy allá. Así, por carta y esas cosas, paramos de/ de/ de# con... Y<yy>, ese  
139 grupo, ¿¿lo menos uno?? que/ que el único que tiene[D-ES]?#, los otros murieron  
140 todos/, todos murieron, solo/solo hay uno. Y<y> vive viajando, solo vive en  
141 Europa ¿? va *pra todo o mundo*[L2].  
142 [I-¿Pero no es con los viajes esos del Imsero que salen baratísimos?]  
143 [P18]-No<oo>/, no<oo>.  
144 [I-¿O sea que tiene dinero realmente?]  
145 [P18]-Tiene dinero[D-RR] que la *aposeñaduría*[L2] de él[D-POS]/ la  
146 *aposeñaduría*[L2] de él[D-POS] ¿? un absurdo, ¿ne[L2]? <.> Y<yy> vive muy bien,  
147 yo me quedé aquí y ¿?... [..]  
148 [I-Entonces, ¿eso le hace pensar que tal vez no fue la decisión más correcta venirse para  
149 acá?]  
150 [P18]-No, no, no. Nunca me he arrepentido de \*(ha)ber venido aquí, tanto que yo voy a  
151 <ca#>voy a/ a España, a X, estuve ahí un<nn>, ahora en dos mil y<yy>[D-AC] diez,  
152 dos mil y<yy>... en dos mil y diez estuve allí en/ en X. Yo vine la primera vez# vine  
153 para aquí en \*[D-ART] cincuenta y nueve, luego ¿? volví para allá... ocho ¿? en<nn> ¿?  
154 volví para allá ¿? en sesenta, fue en \*[D-ART] sesenta y siete me parece que fue,  
155 ¿¿*acho*?# en \*[D-ART] sesenta y siete volví allí. Estuve unos <vin#>veinte, veinte y  
156 pocos días. Fui para pasar dos <año#>dos meses y aquello comenzó a me[D-PP] apretar  
157 después de treinta días, comenzó a me[D-PP] apretar#, a apretarme. Yo me/ me/ me  
158 encontraba... así ¿? como si estuviese ahogado.  
159 [I-¿Ah sí?]  
160 [P18]-Y un día [risas] andando/, andando por la/ por la calle así por X, la capital y vi  
161 una/ una# un letrero de una/ una tienda <ee> “Compañía naviera de navegación de no sé  
162 o[L2] qué” ¿? ¿¿yo entré ahí y preguntó?# “*Escuta*[L2] ¿tenéis ¿? Brasil?#”  
163 “*Facemos*[L2]”. “¿Y<yy> cuánto vale el pasaje?#”. “Es tanto así”. Digo: “Me[D-PP] da  
164 dos pasajes”. Compré los dos pasajes ahí ¿? y ¿¿ya estaba viniendo para Brasil?# [risa]  
165 así, de repente.  
166 [I-¿Entonces usted va a España regularmente?]  
167 [P18]-No. Vine ahí, ¿? <sesen/>sesenta y siete[D-PRO], después pasé treinta años sin  
168 volver a España. Volví en el noventa y siete.  
169 [I-¿Entonces ha ido unas pocas veces solamente a España?]  
170 [P18]-En el sesenta y siete, después fui en el noventa y<yy>, noventa y siete y ahora fui  
171 en dos mil y[D-AC] once y estoy yendo *agora*[L2] en agosto otra vez, si Dios quiere.  
172 [I-O sea que son cuatro veces. ¿Eso quiere decir que no echa de menos España?]  
173 [P18]-A mí me gusta España, adoro <aa> mi tierra y todo, *mais*[L2] <.> ya me  
174 acostumbré con[D-PR-REG] esto aquí, y yo no sé, no sé qué o[L2] qué me... yo voy  
175 allí y al poco tiempo de estar allí, *começa* me/ me/ me *incomodar*[L2].  
176 [I-Lo echa de menos, pero solamente digamos en abstracto.]  
177 [P18]-E[L2] a volver, volver allí para ver la familia y pasar unos tiempos, una  
178 temporada, una temporada no, pasar unos días allí.  
179 [I-¿O sea que intenciones de volver a España usted no tiene?]  
180 [P18]-No, para quedar/ para quedarme definitivo allí, no. Tanto que me/ me dijeron que  
181 yo quería me# hacer/ hacer mi/ mi *aposeñaduría*[L2], ¿no? Yo fui aquí y me dijeron  
182 que# *pra*[L2] para me/ para me[D-PP] aposentar[D-ES] aquí en e[D-ART] Brasil ¿?  
183 con el <ine/>inéseese ¿ne[L2]? tendría que<ee> me[D-PP] *naturalizar español*#, me[D-

184 PP] naturalizar brasileiro[D-CU], perdón. ¿? soy español y continuaré español hasta  
 185 morir.  
 186 [I-¿O sea que no tiene la nacionalidad brasileña? ... Ahora se conservan las dos.]  
 187 [P18]-No, no pasa nada. ¿? me/ me dijeron “¿?”. Digo “no”. Sim[L2]# si llegara el  
 188 gobierno brasileiro[D-CU] y me/ me dijera así “Bueno, usted o se naturaliza o le  
 189 expulsamos de aquí”, ¿no? “*Me naturalize, então*[L2]. Entonces *me naturalize*[L2]”,  
 190 ahora si no/ no es forzado, no. ¿Por qué ¿¿le?? voy# *voí*[L2] \*[D-OA] negar mí/ mi  
 191 nacionalidad? No<oo>, yo soy español y continuaré español hasta que/ hasta que yo ¿?  
 192 [risas] y así(ii) me quedé y(yy)..  
 193 [I-¿Qué es lo que más le gusta de aquí: la naturaleza, el pueblo...?]  
 194 [P18]-Me gusta la naturaleza, me gusta el pueblo, un pueblo/ el pueblo simpático, un  
 195 pueblo<oo> que sí que... Ahora la única cosa que me incomoda[D-CU] es la<aa>  
 196 <in#>esa *insegurança*[L2] que hay ahora últimamente, hay *muita insegurança*[L2]. Eso  
 197 me incomoda[D-CU], claro. Como incomoda[D-CU] a todo \*[D-ART] mundo. Que  
 198 Brasilía antes no era así. Brasilía de/ de cinco o seis años atrás[D-CE] no era así. Había  
 199 *crimes*[L2] y había robos y había... mas[D-AC] es que *agora*[L2]# ahora... usted mira la  
 200 televisión y parece ¿? no sé/ no sé cómo es que no escurre sangre de la televisión. ¿?  
 201 [I-Ay X.]  
 202 [P18]-De tanta/ tanta tontería que ¿?  
 203 [I-Yo no veo la televisión por eso.]  
 204 [P18]-Tanto crimen, ¿[L2] crimen, no se/ no se habla de otra cosa. ¿El noticiario? El  
 205 noticiario es crimen de/ de/ *de manhã*[L2] de tarde[D-CE] <nn> a toda hora.  
 206 [I-¿Y eee?]  
 207 [P18]-Mas[D-AC] me/ me/ <.> me gusta el[D-ART] Brasil, adoro[D-CU] el[D-ART]  
 208 Brasil, <a> me siento muy bien aquí en el[D-ART] Brasil y voy <cont#>voy a  
 209 continuar viviendo aquí en cuanto[D-ES]/ en cuanto tenga salud y pueda ¿¿vivir aquí,  
 210 vivo aquí??  
 211 [I-¿Hizo muchos amigos aquí?]  
 212 [P18]-<ee> amigos, ¿? no soy una persona así de/ de/ de hacer mucho# muchos  
 213 amigos. Los amigos que tengo son muy buenos ¿?  
 214 [I-¿Son más de lengua portuguesa o española?]  
 215 [P18]-No <espa#><m> <ee> brasileira[D-CU]. No tengo/ no tengo/ no tengo<oo>  
 216 amigos españoles, no.  
 217 [I-¿Solo portugueses?]  
 218 [P18]-¿¿tengo algunos?? conocidos españoles, conocidos, mas[D-AC] decir que son  
 219 amigos míos, no.  
 220 [I-¿Hoy ya se siente más a gusto con la cultura brasileña que con la española o igual?]  
 221 [P18]-¿¿Creo que *sim*?? Para mí <.> es más o menos la misma cosa. Para mí el[D-  
 222 ART] Brasil/ Brasil y España.  
 223 [I-¿Se siente a gusto con las dos?]  
 224 [P18]-Sí, sí, me siento ¿?  
 225 [I-Y con la lengua, ¿se siente más a gusto hablando español o portugués?]  
 226 [P18]-La lengua es<ss> una de las/ de las dificultades Yo me# *pra*[L2] mí es fácil hoy  
 227 hablar portugués *do que*[L2] español.  
 228 [I-¿Hoy es más fácil?]  
 229 [P18]-Mucho más fácil. Es más fácil porque yo no/ yo no hablo español con/ con#  
 230 prácticamente con/ con/ nadie.  
 231 [I-¿No habla nunca?]

232 [P18]-¿¿Usted ve?? la cantidad/ la cantidad/ la cantidad de errores que yo estoy  
 233 cometiendo a# al hablar con usted, ¿ne[L2]? Que no es/ no es español, no es portugués,  
 234 es un portugués ¿? por eso, porque es más fácil para mí.  
 235 [I-¿Ya no le sale?]  
 236 [P18]-No, no me sale.  
 237 [I-¿Y en España cuando va tampoco?]  
 238 [P18]-Ah, de la misma forma que estoy hablando con usted.  
 239 [I-No le sale.]  
 240 [P18]-La misma cosa[D-CE].  
 241 [I-¿Cuántas veces habla español, una vez al año, una vez a la semana?]  
 242 [P18]-Es más o menos eso, una vez por año [risas].  
 243 [I-No, no sé, le estoy preguntando: ¿una vez al mes, una vez al año?]  
 244 [P18]-No<oo>, es muy difícil/ muy difícil hablar/ hablar/ hablar español. Como le digo  
 245 no tengo/ no tengo amigos españoles [tos].  
 246 [I-¿Quiere agua o un caramelo?]  
 247 [P18]-No. [tos]  
 248 [I-¿Porque tengo agua y caramelos, si quiere.]  
 249 [P18]-¿[L2] que<ee>, perdón, perdone un momentito.  
 250 [I-Vale, venga paro.]  
 251 [Se interrumpe la grabación.]  
 252 [I-Entonces seguimos. Estaba contando que hoy día habla muy pocas veces español.]  
 253 [P18]-Muy pocas veces/ muy pocas veces. No tengo/ no tengo amigos españoles y es  
 254 muy difícil. Las pocas veces que hablo ¿¿es?? cuando así mi familia a veces me<ee>/  
 255 me/ me ligan[D-ES] por el[D-ART] teléfono, esas cosas, y hablo un poquito con ellos,  
 256 solo eso, ¿¿ná más??.  
 257 [I-¿Entonces usted tiene contacto todavía con su familia?]  
 258 [P18]-Tengo[D-RR]/ tengo, mis hermanas y mi sobrina y ¿?.  
 259 [I-¿Qué es lo que más le gusta, a lo que más se acostumbró en este país?]  
 260 [P18]-Yo no sé, me/ me acostumbré a la vida/ la vida <brasil>brasileña, yo...  
 261 [I-¿Come a la brasileña también?]  
 262 [P18]-Como a la brasileña[D-RR], muy difícil comer comida#, solo algunas veces mi  
 263 hijo, ese, ¿¿nos encontramos?? y vamos y comemos alguna comida más española o  
 264 cualquier cosa de esas, ¿? comida española# comida brasileña.  
 265 [I-¿Entonces usted se casó?]  
 266 [P18]-Me casé<ee>[D-RR]/ me casé dos veces, me casé la primera vez...  
 267 [I-¿Con brasileñas?]  
 268 [P18]-Con brasileña[D-RR]. <.> Tuve un/ tuve un hijo. <.> Y<yy> <.> me separé# me  
 269 divorcé y me casé otra vez con otra <brasi#>con una brasileira[D-CU] también [risa] y  
 270 *tive*[L2]# tuve dos hijas.  
 271 [I-¿Entonces en total tuvo tres hijos?]  
 272 [P18]-Tres hijos[D-RR], dos mujeres y un hombre.  
 273 [I-¿Hoy continúa casado?]  
 274 [P18]-No, no. Me separé también ya. Me separé<ee>#, fue en el noventa y<yy> cuatro.  
 275 [I-¿Sus dos esposas eran de lengua materna portuguesa?]  
 276 [P18]-Portuguesa[D-RR].  
 277 [I-¿Y se conocieron aquí?]  
 278 [P18]-Una era nieta de rusos y la otra brasileña *mesmo*[L2] ¿?  
 279 [I-¿Pero hablaba ruso?]

280 [P18]-No/ no/ no, solo español#, solo portugués.  
 281 [-¿Y con sus esposas siempre habló en portugués?]  
 282 [P18]-Siempre en portugués[D-RR].  
 283 [-¿Y sus hijos?]  
 284 [P18]-Con mis hijas también, hablo...  
 285 [-¿Son hijas las tres?]  
 286 [P18]-Dos/ dos/ dos/ dos...  
 287 [-Dos chicas...]  
 288 [P18]-Dos chicas y un/ y un chico. El chico tiene cincuenta y ¿cinco?]  
 289 [-Bueno da igual... ¿Y con sus hijos también habló solo portugués?]  
 290 [P18]-Solo portugués[D-RR].  
 291 [-¿Nunca les habló en español?]  
 292 [P18]-Muy difícil, algunas veces que ¿? ellos me preguntan cualquier cosa, yo les/ les/  
 293 les respondo "se dice así" ¿?  
 294 [-¿Entonces sus hijos no hablan español?]  
 295 [P18]-No. Mi hijo habla español. <ee> porque él tiene *muitos*[L2] negocios con Europa  
 296 y con los Estados Unidos, entonces él habla portugués, habla español y habla/ habla  
 297 inglés ¿n[?]  
 298 [-¿Pero ellos han estudiado español?]  
 299 [P18]-No.  
 300 [-¿Y usted no les ha animado para hablar español?]  
 301 [P18]-No, no. Realmente no.  
 302 [-¿Y eso por qué, no le da pena que sus hijos no hablen español?]  
 303 [P18]-<...> No sé, yo no... no...  
 304 [-¿No le disgusta?]  
 305 [P18]-No.  
 306 [-Es que hay gente a quien sí le disgusta...]  
 307 [P18]-Es que ¿? en una familia ¿? *impor*[L2] un/ un idioma, tiene que hablar dentro de  
 308 casa, hablar ese idioma. Si <voc[L2]#>si *hablar*[D-CE] el idioma portugués dentro de  
 309 casa, la persona que está dentro de casa no habla portugués. Ahora cuando se ¿? casado  
 310 con una española y siempre se habló español dentro de casa, los hijos todos aprenden  
 311 español, ya/ ya *directo*[L2], ¿¿es como los japoneses?? Mas[D-AC] ¿¿no fue?? mi caso.  
 312 Mi caso ¿¿[L2]? hablé el portugués y<yy>, tanto que<e> hoy<y>, como estaba  
 313 diciendo, habló mejor# hablo más/ más *asim*[L2]...<.> el portugués *pra*[L2] mí es  
 314 mucho más fácil *do*[L2] que/ *do*[L2] que el español.  
 315 [-Se siente más a gusto.]  
 316 [P18]-Más, para mí es más fácil.  
 317 [-Mantiene contacto, me ha dicho, con los familiares y amigos en España, pero ¿muy  
 318 frecuentemente, frecuentemente, a veces...?]  
 319 [P18]-Así<i> <mm> nos/ nos hablamos por el[D-ART] teléfono *as veces*[L2] cuatro o  
 320 cinco veces por año. Algunas veces, sí, algunas veces.  
 321 [-¿Y con ellos habla en español?]  
 322 [P18]-Sí, yo hablo español porque ellos no entienden portugués. [risas]  
 323 [-El castellano juega un papel importante en sus relaciones familiares, ¿usted qué  
 324 diría?]  
 325 [P18]-¿Cómo así[D-CE]?]  
 326 [-... Sus amigos son de portugués la mayoría, ¿cómo ha conocido a esas personas,  
 327 trabajo?]

328 [P18]-¿? trabajando y ¿?  
 329 [-¿Las personas con las que más contacto tiene diariamente todas hablan portugués?]  
 330 [P18]-Todas/ todas.  
 331 [-¿Quiénes serían, un amigo...?]  
 332 [P18]-Amigos, <.> <eee> <.> familiares ¿¿por?? portugués aquí de cuñados, cuñadas...  
 333 [-¿Hijos no?]  
 334 [P18]-Hijos de/ de/ de mis/ de mis/ de mis cuñados...  
 335 [-¿Tiene nietos?]  
 336 [P18]-Tiene[D-RR][sic], ¿¿tiene?? Una/ una/ una de mis hijas tiene tres/ tres niños.  
 337 [-¿Cuántos nietos tiene en total?]  
 338 [P18]-Dos nietas y un nieto. Y del otro tengo una nieta y un nieto.  
 339 [-Cinco.]  
 340 [P18]-<sf>[L2] son tres, cinco.  
 341 [-¿Y con ellos habla siempre portugués también? ¿No le sale decirle una cosa en  
 342 español?]  
 343 [P18]-¿? alguna vez de mi nieta ¿? <ee> dice que (es)taba/ (es)taba queriendo estudiar  
 344 inglés. ¿¿Digo?? ah estudia... ¿? ¿sí? pues cuando ¿? estudiando, si quieres saber alguna  
 345 cosa, me preguntas y yo te/ te escribo y te lo digo ¿¿como sé??  
 346 [-¿Ah, va a estudiar español?]  
 347 [P18]-Dice que va a estudiar español.  
 348 [-Es que ahora en la escuela es obligatorio ofrecerlo,]  
 349 [P18]-É/ [L2]. Y a ella le ofrecieron inglés o español. Y dice no que quería/ quería  
 350 español. Hala pues dale. [risas] ¿¿habla el español??  
 351 [-¿Y a usted no le hace ilusión eso?]  
 352 [P18]-<ee> sí hace, igual ¿? ilusión que ella tenga interés para hacer eso# para  
 353 hacer<rr># para hablar español y ¿?  
 354 [-¿Cuántos años tiene su nieta?]  
 355 [P18]-Me parece que tiene... déjame ver <.> diez, diez o[D-] once años, por ahí, más o  
 356 menos.  
 357 [-Luego la tiene que llevar a España.]  
 358 [P18]-Está una chiquita ya. Oh, no/ no es por eso que no/ no dejan de pedir, que siempre  
 359 "*ah, (es)há/ (es)há indo pra Espanha, me*[L2] lleva" y tal [risas].  
 360 [-Claro.]  
 361 [P18]-Claro ¿? ¿¿la *chica*[D-PRO]? es como la madre, ¿? también pide *pra*[L2] ir,  
 362 mas[D-AC] es que está difícil ¿? los pasajes[D-CU-avión] están muy caros.  
 363 [-Están muy caros.]  
 364 [P18]-Muy caros.  
 365 [-Bueno X, pues muchas gracias.]



## TRANSCRIPCIÓN – PARTICIPANTE P19

Duración: 23:54 min

Fecha: 12-2-2014

Localización: 16:05 h en su casa en Brasilia.

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 3756 palabras; 327 líneas.

- 1 [1-Buenas tardes. ¿Me puedes decir tu nombre?]  
 2 [P19]-X X' X''  
 3 [1-¿De dónde eres?]  
 4 [P19]-De X, de X.  
 5 [1-¿Y viviste allí siempre mientras estuviste en España?]  
 6 [P19]-Hasta que me casé, hasta los veintiséis años.  
 7 [1-¿Estudiaste allí?]  
 8 [P19]-Sí, aham.  
 9 [1-¿Y aprendiste a hablar en español?]  
 10 [P19]-Espero que sí.  
 11 [1-Mujer, tú sabrás.]  
 12 [P19]-Aprendí, sí. Aprendí. Hice la facultad, hice el/ el máster. Hasta/ hasta que me casé  
 13 estaba trabajando, me casé y ya salí. Pero hasta los <veinti>veintisiete años/ los  
 14 veintisiete años viví en España.  
 15 [1-Vale. En fin, eras monolingüe en esa fase.]  
 16 [P19]-Completamente monolingüe.  
 17 [1-Me puedes contar cómo fue tu llegada.]  
 18 [P19]-<ee> me casé con un diplomático. Salimos de España para Irlanda, de Irlanda  
 19 para Miami/pronunciado “maiami” y de Miami/pronunciado “maiami” pa(r)a Brasil  
 20 porque mi marido es brasileño. Y llegamos aquí en setiembre del<ll> dos mil cuatro, o  
 21 sea que va a hacer ahora diez años, exactamente. Bueno nos vinimos porque él trabaja  
 22 para el Ministerio de Relaciones Exteriores brasileño, o sea que<ee>, en realidad era  
 23 porque él es brasileño y por cuestiones de trabajo.  
 24 [1-Cuando lo conociste no tenías ni idea de portugués, ¿no?]  
 25 [P19]-Ni idea.  
 26 [1-¿Habías estudiado algo?]  
 27 [P19]-Nada, cero. Absolutamente nada y él y yo hablamos en español. O sea, que  
 28 tampoco lo aprendí hablando con él en/ en portugués.  
 29 [1-Es decir cuando te casaste y te fuiste para Irlanda, ¿el contacto con el portugués era  
 30 nulo o ya empezaste a tener contacto?]  
 31 [P19]-Empecé a tener un poco porque nació mi primer hijo. En el momento en que  
 32 nació mi primer hijo él hablaba en portugués con/ con mi hijo *só/ só*[L2]# el tiempo  
 33 entero, solamente en portugués. Entonces yo lo escuchaba, <.> pero no lo hablaba.  
 34 Entonces mi contacto con el portugués era básicamente de escuchar, porque aunque  
 35 trabajase en la embajada brasileña, el contacto con otros diplomáticos era español,  
 36 porque todos los diplomáticos hablaban español.  
 37 [1-¿Ah tú trabajabas en la embajada?]  
 38 [P19]-No, él# <e> mi marido trabajaba en la embajada, entonces teníamos contactos  
 39 con el embajador y diplomáticos brasileños, pero ellos se esforzaban en hablar en  
 40 español conmigo.  
 41 [1-¿Ah sí?]

- 42 [P19]-<e> como yo no hablaba portugués, ni una palabra, se esforzaban en hablar  
 43 portugués conmigo# <e> español conmigo, entonces mi contacto era solamente de  
 44 escuchar, nada de<ee>...  
 45 [1-Pero eso te fue haciendo aprender un poquito.]  
 46 [P19]-<ee> no aprendí escuchando, pero no hablando, entonces yo entendía <to#>acabé  
 47 entendiendo absolutamente todo.  
 48 [1-Es decir, cuando tú llegaste aquí, de alguna manera ya sabías portugués al menos  
 49 pasivamente.]  
 50 [P19]-Yo entendía todo, pero respondía en español, no conseguía <.> responder en  
 51 portugués. Empecé<ee> a responder en portugués por cuestiones de trabajo. Llegué a  
 52 Brasilia empecé a trabajar y ahí ya no tuve más remedio, ¿no? Pero ya venía con el  
 53 portugués en la cabeza, o sea que entender, entendía absolutamente todo. Era solamente  
 54 el <e#>porque cuando se aprende un idioma son varias fases, ¿no? La primera<a> es  
 55 entender lo que te están diciendo. La segunda es comenzar a hablar un poco y la última  
 56 como yo siempre digo, es cuando consigues hablar por teléfono, sin ver la cara de la  
 57 otra persona, el idioma está aprendido.  
 58 [1-Eso es lo más difícil.]  
 59 [P19]-Lo más difícil. Cuando conseguía pedir la pizza por el teléfono, ya estaba el  
 60 portugués perfecto [risas].  
 61 [1-¿Tú viniste directamente a Brasilia?]  
 62 [P19]-Sí, directamente.  
 63 [1-¿No viviste en otros sitios en Brasil?]  
 64 [P19]-No. Directamente a Brasilia.  
 65 [1-¿Cómo fue tu primer contacto, tu choque o no, con la cultura brasileña?]  
 66 [P19]-Bah choque en realidad no tuve mucho, porque <e> el primer choque que se tiene  
 67 en Brasilia es como está distribuida arquitectónicamente la ciudad, ¿okei? Ese choque  
 68 no lo tuve porque Miami/pronunciado “maiami”. Estados Unidos, es muy parecido ese  
 69 tipo de <.> ciudad en la que no caminas, en la que <.> son todo avenidas grandes.  
 70 Entonces ese choque en realidad no lo tuve, ¿no? <e> culturalmente hablando yo ya  
 71 cuando vine a Brasil llevaba catorce años casada con un brasileño. Entonces, choque  
 72 cultural no, porque ya [D-CLL<sub>1</sub>lo?] había visitado... mis suegros viven aquí, mis  
 73 cuñadas viven aquí.  
 74 [1-¿Y tú habías venido ya varias veces?]  
 75 [P19]-Sí, de vacaciones, a pasar quince días, veinte días, nunca viviendo, pero ya había  
 76 venido. Entonces, choque cultural no hubo, hasta porque yo creo que no hay choque  
 77 cultural entre españoles y brasileños.  
 78 [1-¿No?]  
 79 [P19]-No. Yo creo que no. Así, nosotros somos mucho más <.> brutos, mucho más  
 80 imperativos. El brasileño es mucho más <.> más o menos, <ee> siempre consiguen *dar*  
 81 una *forma*[D-CE-*dar um jeito*] de que se arreglen las cosas y tal, ¿no? Nosotros no,  
 82 nosotros somos más brutos. Tirando ese choque cultural, que sí que hubo, porque  
 83 cuando yo hablaba pensaban que yo estaba mandando, o que estaba enfadada, o que  
 84 estaba siendo maleducada... Tirando ese choque cultural del principio# además me/ me  
 85 decían mis# mi marido y mis amigos, ¿no? “tienes que hablar más suave, tienes que <.>  
 86 pedir las cosas <.> por favor, <e> muchas gracias, en todo momento. <e>en fin,  
 87 inclusive en los bares, tienes que llamar al camarero y decir por favor, un café, muchas  
 88 gracias”. Nosotras en España decíamos “camarero” o<oo> <.> “oye, tráeme un café”.  
 89 <ea> el único choque cultural que tuve fue en el tono <.> de hablar. Porque en el resto

90 ¿¿pos?? el brasileño te escucha <> hablar, ve que eres extranjero y no/ no<oo> <.> no  
 91 son/ no son maleducados contigo como pasa en otros países, se esfuerzan por  
 92 entenderle, le[sic] hace gracia, te preguntan de dónde eres, en fin, en general hay una/  
 93 hay una recepción muy buena, por su parte.  
 94 [I-¿]Tú crees que mejor que en esos otros dos sitios donde has vivido?]  
 95 [P19]-Sí, porque el idioma es completamente diferente. En# el inglés con el español,  
 96 uno es anglosajón, el otro es latino, no tiene na(da) que ver. En<nn># aquí son los dos  
 97 latinos, la origen[D-G/N] es la misma. Y una cosa que sí es verdad y que me lo han  
 98 dicho muchas veces, para nosotros españoles es muchísimo más difícil aprender  
 99 portugués, que para el brasileño <> aprender español, porque ellos tienen todas las  
 100 palabras que nosotros tenemos en nuestro vocabulario, <.> las usen o no, pero las  
 101 tienen, al contrario no pasa. Entonces, me confundía y entendían todo. En eso no/ no  
 102 había muchos problemas.  
 103 [I-¿]Hoy en día te sientes totalmente adaptada, crees que nunca llegarás a adaptarte?]  
 104 [P19]-No, adaptada sí. <e> diferente...  
 105 [I-¿]Integrada?]  
 106 [P19]-Integrada también. <ee> también te digo que la mayor parte de la comunidad con  
 107 la que trato es española. <.> <e> brasileños <pu/>pues compañeros de trabajo, <ee>  
 108 compañeros de trabajo. Mi marido, las madres de/ de los amigos de mis hijos, pero mi  
 109 círculo social continúa siendo español. <ee> integrada y adaptada sí, ahora tengo que  
 110 reconocer que estoy un poquito cansada [risas], de/ del ritmo de vida de Brasil. Me  
 111 apetece/ me apetece una ciudad un poquito más normal. Pero eso no tiene na(da) que  
 112 ver ni con la lengua, ni con la cultura, eso es una opción personal. Porque, el resto, aquí  
 113 no tengo ninguna queja.  
 114 [I-A la hora de empezar a hablar la lengua, ¿cómo fueron tus primeras experiencias,  
 115 malas, buenas, cómo las recuerdas?]  
 116 [P19]-En realidad no tuve ninguna experiencia mala, porque cuando usaba <ee>  
 117 palabras <ee> de una forma equivocada o expresiones de una forma equivocada, la  
 118 gente te corrige, pero te corrige de una forma simpática. <.> <ee> o no te corrige,  
 119 porque lo entienden. <> Entonces no fue<e># no <a/>aquí en Brasil les hace gracia  
 120 escuchar a los otros hablando <e/>en/ en otro idioma. Les hace muchísima gracia. Y  
 121 tienen una pasión especial por España, o sea que si eres español, encima te tratan mejor,  
 122 \*[sic] sea, experiencias malas no. La gente te ayuda, por lo menos en mi caso la gente  
 123 me ayudaba, y si no entendían, <ee> me preguntaban muy educadamente o en plan  
 124 divertido, o sea que no, experiencias de <hh> <e> aprendizaje del idioma malas no tuve.  
 125 Me resultó muy complicada porque son <mu#>tienen muchísimas palabras que son  
 126 muy parecidas, que significan cosas completamente diferentes, o que se aplican en  
 127 situaciones completamente diferentes, entonces alguna que otra vergüenza he pasa(d)o,  
 128 ¿no? Pero experiencias malas no. Fue/ fue# aprendí naturalmente, aprendí hablando.  
 129 Después...  
 130 [I-¿¿Hiciste algún curso?]  
 131 [P19]-Sí, pero después. Hice un curso después porque<e> quise hacer un/ un# una  
 132 oposición aquí en/ en Brasil y para hacer una oposición tenía que estudiar la gramática  
 133 <> portuguesa para poder hacer el examen. Pero ya llevaba dos años aquí, ¿eh? O sea  
 134 que la parte hablada estaba completamente aprendida.  
 135 [I-Aparte de español y portugués, ¿en la escuela aprendiste... francés?]  
 136 [P19]-Inglés.  
 137 [I-¿Francés no?]

138 [P19]-Nada, ni una palabra.  
 139 [I-Hoy en día, en tu vida diaria, ¿hablas más portugués o español?]  
 140 [P19]-Hablo más portugués porque trabajo fuera de casa, entonces son <e>  
 141 prácticamente ocho horas seguidas en el trabajo hablando portugués.  
 142 [I-¿En tu trabajo siempre portugués?]  
 143 [P19]-Solo portugués, exclusivamente portugués. Ahí[D-AC] llevo aquí a casa y<y>  
 144 hablo en<nn> español con mi marido, y normalmente con los niños también. Lo que  
 145 pasa que tengo cierta dificultad a veces porque me responden en portugués, les  
 146 respondo en español, no entienden lo que les estoy diciendo y acabo diciéndoles la  
 147 palabras en portugués para que me entiendan.  
 148 [I-Claro, para hacer la cosa.]  
 149 [P19]-Exactamente. Entonces en el colegio tengo que entenderme en portugués con las  
 150 profesoras, <ee> con la familia de mi marido en portugués. Entonces digamos que  
 151 del<.> cien por ciento del tiempo <ee> ochenta por ciento estoy hablando en portugués,  
 152 y el tiempo que estoy con mi marido hablo en español o con mis amigas. Pero la mayor  
 153 parte es portugués.  
 154 [I-Que tus hijos te respondan en portugués, ¿te da pena o no?]  
 155 [P19]-Me da[D-RR], me da mucha pena. Y que tengan acento en español me da más  
 156 pena todavía. O sea que se les reconozca hablando en español como gringos, como  
 157 extranjeros, eso es lo que más pena me da. Porque el mayor habla perfectamente[D-  
 158 PRO] español. Lo he/ lo he manda(d)o a España <.> con mis padres, con mis hermanos.  
 159 Habla muy español, pero tiene acento. <.> Si se le irá quitando no lo sé, ¿no? <ee> el  
 160 del medio habla español sin acento, pero le da vergüenza. Entonces habla en español  
 161 con mis padres.  
 162 [I-¿El del medio es el...?]  
 163 [P19]-El caballero[D-CU]. \*[D-OA] Ese, le da vergüenza. El chiquito está empezando a  
 164 hablarme en español y parece que también <e/>está interesado en hacerlo bien <.> en  
 165 pronunciar bien y pregunta “¿cómo se dice esto, cómo se dice lo otro?”, ¿no? Pero me  
 166 da/ me da pena que no sepan el español perfecto, pero también es difícil, ¿no? porque es  
 167 que es en el colegio, con la tata, con los abuelos, con el padre, todo en portugués. La/ la  
 168 única referencia \*[sic] español que tienen aquí soy yo. <.> Entonces ¿?  
 169 [I-Es lo que hay.]  
 170 [P19]-No, estoy manteniendo/ estoy manteniendo y estoy hablando en español y  
 171 entienden perfectamente[D-PRO] todo, pero...  
 172 [I-¿Ellos tienen clases de español?]  
 173 [P19]-No, quería ponerlos, pero es que no/ no/, no hay tiempo, es que no...  
 174 [I-¿Y en la escuela no tienen?]  
 175 [P19]-Sí tienen <cole#>tienen/ tienen clase de español en el colegio, pero claro el nivel  
 176 de español de ellos ¿?, sacan nueve y diez. Porque <eh> es que el nivel de español de  
 177 ellos es casi que mejor que el de la profesora. [risas] Tienen clase de español, tienen/  
 178 tienen clase de español obligatorio.  
 179 [I-¿Te interesa mantener el español de la familia?]  
 180 [P19]-Sí. No, aparte que# bah, primero me interesa porque mis padres, mis hermanos  
 181 viven en España, o sea que si quieren hablar con su<u> <> familia por parte de madre  
 182 tiene que ser en español, primero. Segundo, el español es <.> muchísimo más  
 183 importante que el inglés actualmente, por lo menos eso es lo que yo veo. Entonces, si  
 184 ellos consiguen# si ellos tienen la oportunidad de ser bilingües <.> completamente  
 185 bilingües, así como lengua materna los dos el español y el/ y el portugués yo creo que es

un privilegio. Entonces no aprovechar esa oportunidad que tienen de saber idiomas perfectamente como lengua materna, no solamente uno sino dos o tres <ee> es una oportunidad que, por ejemplo, yo no tuve. Entonces sería <ee> de idiotas digo yo [risas] de# por mi parte no aprovechar esa oportunidad para el futuro de ellos. Es yo no sé tampoco si vamos a vivir aquí el resto de nuestra vida, o si se van a ir# o si nos vamos a ir a un país de habla hispana, o si vamos a volver a España. <e> o si mi hijo eventualmente quiere hacer la facultad[D-CU] en/ en/ en España. Me parece que es necesario que tenga# son españoles ¡ueí![L2].

[I-¿Son españoles?]

[P19]-Natos.

[I-Claro tienen la nacionalidad.]

[P19]-Tienen que saber el español, es que eso está fuera de cuestión.

[I-Hay familias que no lo han mantenido.]

[P19]-Porque/ porque el matrimonio habla en un idioma extranjero. Yo hablo en español con mi marido entonces mucho ¿? Si yo no consigo mirar pa(r)a la cara de mi marido y hablar en portugués por más que él sea brasileño, que no me sale.

[I-¿Porque siempre ha sido español?]

[P19]-Siempre ha sido español, entonces yo puedo estar hablando con un brasileño, darme la vuelta y le voy a contestar a mi marido en español, es automático. ¿¿te?? siempre que mantengamos ese contacto de nosotros como pareja, aquí en casa hablando español, yo creo que no voy a tener ningún problema en que el español siga siendo, ahora el segundo lengua# la segunda lengua de la casa, pero en Miami[pronunciado “maiami”] o en Irlanda, por ejemplo, era la primera.

[I-Ah, claro.]

[P19]-<...> Porque no. El resto del mundo no hablaba portugués con ellos.

[I-Claro, había más oportunidades de hablar español.]

[P19]-Exactamente. Entonces, ¿quién sabe si no vuelve a ser la primera lengua hablada en la casa? Entonces, mantenerlo, lo mantienen.

[I-Claro, porque además el bilingüismo, digamos, es una cosa que va ¿¿cambiando??]

[P19]-<aa> ¿cuenta el acento?

[I-¿Tú te consideras bilingüe?]

[P19]-<aa> ¿cuenta el acento?

[I-Cuéntame cómo te describirías.]

[P19]-<oo> por/ por la/ por la fluencia[D-CU] <> y la facilidad yo sí me considero, porque cambio de un idioma pa(r)a otro sin ningún problema. <e> aprendí el idioma adulta, no hay forma humana de quitar el acento cuando aprendes un idioma adulto. Acento voy a tener to(d)a mi vida, pero yo creo que dentro del acento, la fluencia[D-CU] que tengo me podría# <...> no es que depende de lo que se considere...

[I-Vamos a ver, ¿tú te comunicas perfectamente, te sientes totalmente a gusto?]

[P19]-Sí

[I-No te crea...]

[P19]-No, ya/ ya pasé de esa fase. Al principio me creaba problemas porque la/ la/ la conjunción[sic] de verbos en portugués ¿? es mu(y) difícil/ es mu(y) difícil. Ahora, tengo errores que no se me quitan nunca, por ejemplo, el eu[L2] no sale, sale yo.

[I-¿Ah, sí?]

[P19]-Y no hay forma humana de que salga eu[L2], es yo y yo y yo. <ee> Nadie parece notarlo o si lo notan no les importa. Hay cosas que realmente no entran, pero<oo> en el

día a día, <ee> tanto en lenguaje <ee> profesional, como en lenguaje de la calle, si hablo poco me confunden a veces con<n> <ee> *gaúcha*[L2].

[I-¿Ah, sí?]

[P19]-Del sur de Brasil. Si hablo poco[risas] Si hablo mucho, no, pero trabajo, hablo en# por el teléfono, hablo# <ee> doy cursos en el Cervantes de cocina, no, no tengo# yo creo que sí, que la fluencia[D-CU] es absolutamente bilingüe, y la escrita también.

[I-¿Te sientes igual de a gusto con las dos culturas, entendiendo no literatura, sino todo, comida...?]

[P19]-No, yo sé/ yo sé. Me he adapta(d)o y me gusta, pero no te voy a decir que <ee> estoy completamente feliz de la vida con/ con/ con el asunto. O sea, no te voy decir que estoy absolutamente adaptada...

[I-O sea, no te sientes igual de a gusto.]

[P19]-No. No me siento igual de a gusto porque hay cosas que no cambian. ¿? la vida en España, eres de una forma, te gustan las cosas de una forma, <ee> aquí son diferentes en varios aspectos, uno de ellos lo que te estoy diciendo, la forma de tratarte, ¿no? <e> a mí ese más o menos del brasileño es que no me llega a convencer. Porque nunca sé si la persona está completamente de acuerdo, o si no está completamente de acuerdo, o si está cabrea(d)a, o si no está cabrea(d)a, o si te está tomando el pelo, porque es que no lo sabes. <ee> la puntualidad, es que no lo soporto. Es una cosa cultural que es que me pone de los nervios, porque es que los brasileños no consiguen llegar, pero ya no te digo ni cinco minutos, ni media hora atrasados, es una hora, una hora y media.

[I-Si los invitas a casa, dos horas.]

[P19]-Exactamente. Entonces eso es otra cosa que no consigo, es que no consigo, no consigo. Y por otro la(d)o, aquí en Brasilia, yo creo que es mucho por como es la ciudad, <e> los brasileños son difíciles. Son difíciles de/ de...

[I-¿En qué sentido?]

[P19]-Son gente que ha nacido aquí, que han crecido juntos y son círculos mu(y) cerca(d)os. Entonces para que tú puedas meterte en un círculo de gente que ha nacido aquí es complica(d)o. La comunidad <ee> extranjera no, es muy abierta y aquellos que vienen de Río, de San Paulo, de Recife, de no sé qué, también son abiertos. El problema son la gente que ha nacido aquí. <e> primero no les puedes criticar la ciudad porque te matan. Y segundo, “ah sí ya, a ver si nos vemos, a ver si nos vemos”. A ver si nos vemos, pero que es que no tienen el más mínimo interés de verte, ¿sabes? Entonces quitando esas dos o tres cositas \*[D-I] que no he conseguido acostumbrarme, el resto <...> yo creo que vale la pena decir que estoy adaptada a que# a decir que no estoy adaptada, son tres o cuatro cositas, que me imagino que ellos pensarán igual de mí: “jo esta tía que llega siempre a la hora, y todavía no me he ducha(d)o”. [risas] En fin.

[I-Mirando hacia atrás, ¿qué balance haces? ¿Te parece positivo el haber salido de España o piensas que fue un error?]

[P19]-Primero, yo no tenía opción, porque no fue ah, <mm> voy a hacer un curso fuera y ya me quedo o voy a buscar un trabajo fuera. Me casé con un extranjero, o sea que ya, cuando me casé ya estaba la premisa clara de que no me iba a quedar en España, o sea, fue una de las cosas <> que yo ya sabía: yo me voy a ir de aquí ¿no? O sea que... <...> Tuve la opción en el sentido de que me podría haber casa(d)o con otro. [risas] Claro, es que me casé con quien me casé, mis opciones eran pocas ¿no? Balance...

[I-Hombre, se podría haber quedado allí.]

[P19]-¿Haciendo el qué?

[I-Bueno, claro, era diplomático.]

281 [P19]-Es imposible. <mm> Pero tengo que decirte que primero, mi vida es  
282 superinteresante, porque <e> yo tengo raíces: he vivi(d)o veintisiete años de mi vida en/  
283 en España. Entonces yo raíces tengo. Tengo amigos de to(d)a la vida, mi familia sigue  
284 allí, o sea que yo no/ no tengo como decir “soy ciudadana del mundo, no tengo raíces,  
285 ay qué pena más grande”, no<o>. Mis raíces están en España y siguen estando y van a  
286 estar siempre. Pero he tenido la oportunidad de conocer otras culturas, de aprender otros  
287 idiomas. Tengo hijos que hablan tres idiomas, que eso no se puede decir de mucha  
288 gente. <ee> ahora yo creo que/ que en mi caso ya porque soy adulta, pero <> por la  
289 vida que les estoy dando yo creo que mis hijos van a ser unas personas mucho más  
290 tolerantes porque han conocido otras cosas, ¿entiendes? otros climas, otras culturas,  
291 otras comidas, comen de todo... <ee> y yo personalmente, si antes en España era mucho  
292 más <> rígida, pues ahora soy mucho más flexible.  
293 [I-¿Ah sí?]  
294 [P19]-Claro, porque jo(d)er, ni[D-CE] siempre tienes que imponer tu idea o hacer lo que  
295 tú quieras. Eso es lo que te enseña vivir fuera ¿no? Y sobre todo Brasil, ¿no? Son  
296 supertolerantes. Con las mezclas que hay aquí. Una de las cosas que me han enseñad(o)  
297 es que ni[D-CE] siempre tengo razón. <.> Y<yy> entonces mi balance es positivo,  
298 porque mis raíces siguen allí y yo vuelvo cuando quiera. Ay estoy deprimida, me cojo  
299 un avión y me voy a ver a mi familia. Entonces las raíces siguen allí, que eso es lo que  
300 me parece más importante. Ahora, ¿vivir por el mundo entero? Es un privilegio,  
301 entonces na(da), es que no lo cambio.  
302 [I-Entonces positivo.]  
303 [P19]-Ya estoy locuita por irme, o sea que imagine. [risas]  
304 [I-¿Recuerdas alguna historia divertida o curiosa de cuando llegaste a Brasilia?]  
305 [P19]-<ff> Carolina es complicad(o) porque <e> como cuando yo vine a vivir yo ya  
306 había venido antes varias veces...  
307 [I-De la primera vez que viniste.]  
308 [P19]-Lo que más me llamó la atención no fue ni cultural ni lingüístico, fue: ¿qué es  
309 este desierto? Porque vine en agosto.  
310 [I-¿A Brasilia directamente?]  
311 [P19]-A Brasilia y dije “pero qué feo”, porque era todo marrón, seco, un calor  
312 horroso, el polvo que se metía por to(d)o los poros de la piel, no llovía hacia seis  
313 meses y yo \*[D-CL] pasé mal. Y/ y la altura, como son mil metros, y yo venía de  
314 Miami[pronunciado “maiami”] que era a nivel del mar, me pasé una semana durmiendo.  
315 <.> Literalmente. <ee> Entonces lo que me llamó la atención fue# porque las otras  
316 veces siempre había veni(d)o en Navidades, estaba todo verde. Pero esta vez vine en  
317 agosto, entonces fue como “¿qué es este desierto aquí en medio de la nada? Que no hay  
318 absolutamente nada alrededor, ni/ ni ¿?” Fue/ fue más la# el aspecto físico de la ciudad  
319 que/ que me llamó la atención porque<ee> <e> en cuestión cultural ya más o menos  
320 conocía, sabía como era y, vuelvo a repetir, es un pueblo fácil, no es un pueblo difícil.  
321 Después de haber soportad(o) americanos, brasileños es <> tontería. Y<yyy>/ y la parte  
322 lingüística pues es cuestión de/ de aprender, o sea, de/ de dejarte llevar y no tener  
323 vergüenza, porque el problema de/ de no aprender# yo creo que el gran problema de la  
324 gente que no aprende un idioma es porque le da vergüenza hablar. Y yo no tenía  
325 ninguna/ ninguna vergüenza de/ de hablar y decirlo equivocad(o) y de... Entonces...  
326 Hombre, anécdotas tengo muchas, pero ni[D-CE] siempre...  
327 [I-Bueno, venga, déjalo. Muchísimas gracias.]

## TRANSCRIPCIÓN - PARTICIPANTE P20

Duración: 11:43+18:08= 19:52 min

Fecha: 31-5-2013

Localización / escenario: 10h12 en su despacho del Instituto Cervantes de Brasilia

Longitud (con intervenciones de la investigadora): 4498 palabras; 358 líneas.

1 [- Buenos días, ¿me podrías decir tu nombre?]

2 [P20]-Me llamo X X.

3 [-¿Me podrías contar un poco de dónde eres en España? Más o menos el año en que

4 naciste...]

5 [P20]-Yo<ooo> soy natural de X, nacido el nueve de diciembre de mil novecientos

6 sesenta y uno. Y <eee> estudié<ee> derecho en la Universidad Complutense. Y después

7 de unos años, pocos, <e> de trabajar en España <eee> a los treinta y<yy> uno, treinta y

8 dos años, <e> me vine para/ para Brasil, con la que era mi mujer y<yy># que es

9 brasileña. Y<yy># y vinimos aquí para ver como estaban las cosas, <ee> que es lo que

10 se podía hacer, de trabajo, y en fin, en el año noventa y<yy> cuatro...

11 [-¿En el noventa y cuatro te viniste?]

12 [P20]-<s>Sí, en el noventa y cuatro, ya ha llovido, ¿eh?, y<yy># y empezamos <ee>

13 pues por/ por estudiar propuestas, de asociarse con empresas o particulares <e> locales,

14 en el estado de X...

15 [-¿Entonces tú llegaste primero a X?]

16 [P20]-Yo llegué a X porque es allí donde tenía la residencia<a> mi mujer. Entonces

17 <eee> era más fácil, inicialmente pensar en<mn>/ en tener un punto de referencia que

18 era la ciudad de X. Y a partir de ahí pues empezar a/ a ver qué posibilidades había, de

19 trabajo o de negocio que era lo que <in>lo que interesaba inicialmente. Es decir, yo lo

20 que quería era dejar mi...

21 [-¿Tú de que trabajabas en X?]

22 [P20]-Yo era<aa>...

23 [-¿De abogado?]

24 [P20]-No, yo era<aa> <mmm> director de una multinacional [risa]. Sí, que se llama

25 Umbro, de material deportivo. Y<y> estuve trabajando en esa, en esa multinacional

26 <eee> tres años <eee> y estaba muy cansado porque como trabajaba<aa> *full time*[L3]

27 <> realmente las...

28 [-¿Era muy estresante?]

29 [P20]-Sí, sobre todo, no/ no# el cambio se produce porque el dueño de la empresa, el

30 accionista mayoritario se muere y yo tenía el contacto exclusivo con él. Es decir, mi/ mi

31 confianza estaba basada en la promoción que yo iba a tener gracias al<#># a la buena

32 relación que tenía con el accionista mayoritario de la empresa. Y este hombre se muere,

33 <s>se muere trágicamente, porque se/ <s>se lo lleva un camión por delante, montado en

34 una moto, en la ciudad de X, que es donde estaba la empresa.

35 [-¿Tú trabajabas en X entonces?]

36 [P20]-Yo trabajaba en X porque la empresa, la multinacional, es una multinacional

37 inglesa y americana, pero los licenciarios tienen, en cada país, una empresa que es la

38 que distribuye toda# en fin, la marca en general de Umbro, es decir, está# <m>

39 prácticamente está destinada al<#> fútbol.

40 [-Me suena de algo, no sé de qué. ¿De zapatillas?]

41 [P20]-Sí, sí, hay/ hay/ hay botas de fútbol, equipaciones...

42 [-Entonces es eso, que le compré a mi hijo...]

43 [P20]-<ee> Claro. Sí. Es/ es una marca, que en fútbol es muy fuerte. Es/ es una de las

44 marcas punteras, o era, hasta llegar las Nike y <a>Adidas, y en fin. Después el/ <ee> el

45 asunto es que, una vez que se muere este hombre, pues yo me quedo un poco en tierra

46 de nadie. La viuda con la que yo no tenía mucho/ mucho contacto, me propone entrar de

47 accionista mayoritario en una empresa filial. Yo lo vi como una alternativa, pero esa

48 empresa pues tenía unos problemas de entrada enormes y<yy># y dado que no era lo

49 que yo quería y tenía otras perspectivas, pues con treinta y dos años, pues eso, con

50 dinero guardado, con una<aa> carrera más o menos exitosa en la# en el mundo de la

51 empresa pues dije, mira ahora con mi experiencia me voy a otros mundos y/ y me busco

52 la vida por mi cuenta.

53 [-¿Pero en esa época todavía no había crisis en España no?]

54 [P20]-Bueno yo no sé de qué año eres tú, ni te lo voy a preguntar...

55 [-Del mismo que tú...]

56 [P20]-Pues entonces tú tienes que acordarte que cuando nosotros terminábamos la

57 carrera, ahí por el año ochenta y cinco, ochenta y seis, lo que había era un desempleo

58 estructural en España [...] En aquella época, no sé si te acuerdas tú, yo claro, pues yo

59 veía la serie porque/ <> porque me tocaba muy directamente, que era la# una serie

60 española de televisión que tenía mucha gracia, de Juan Echanove.

61 [-¿Cuál?]

62 [P20]-Y Juan Luis Galiardo, que se llamaba "Turno de oficio"/ "Turno de oficio" es una

63 serie que/ que<e> sólo los que éramos un poco del sector así de# era<aa>...

64 <ga>Galiardo y/ y# ¿le conoces?

65 [-Sí, sí.]

66 [P20]-Galiardo era un hombre que se ha muerto hace poco, y Echanove, bueno que está

67 ahí todavía ahí el hombre...

68 [-Pero es que no sé, no me acuerdo ... yo me fui con una beca.]

69 [P20]-<aaa>

70 [-... y ya no volví a vivir en España hasta el año noventa y seis. ¿Entiendes? Entonces,

71 yo que sé, yo...]

72 [P20]-¿O sea que tú viniste aquí en el ochenta y pico?

73 [-No, no, no. Que va...]

74 [P20]-Ah.

75 [-...Y sólo vine para acá en el noventa y uno. Así que vamos que no sé. En fin, esa

76 serie, ¿de qué trataba esa serie?]

77 [P20]-Pues era del turno de oficio, es decir, de abogados <ee> <> de abogados de

78 defensa del turno de oficio, que son aquellos que/ que se dedican a defender a los que

79 no tienen recursos. Y yo era abogado de oficio. En aquella época, yo cuando terminé la

80 carrera, no tenía muy claro lo que hacer y[D-I] hice el curso de práctica jurídica, me

81 metí a defender a chorizos, a choricillos. <ee> Estuve en aquella época, en el ochenta y

82 seis, <ee> defendiendo a# pues eso, a<a> maleantes, a# hurtos, y cosas así sin

83 importancia. Pero en aquella época la serie retrataba muy bien# ¿¿te lo digo?? porque es

84 que la he visto, la he vuelto a ver, ahora y digo me cago en...

85 [-¿Es de televisión española?]

86 [P20]-Sí.

87 [-Entonces se puede ver en...]

88 [P20]-Sí, lo que pasa es que es muy difícil localizar todos los episodios. Yo tuve

89 que<ee># sí# el primero...

90 [-¿No están en la televisión a la carta?]

[P20]-Sólo el primer episodio, nada más. Pero lo puedes ver. Y ya con eso ya te harás una idea. Es decir...

[I-¿Y porque no están los demás? ¿Y tú que los buscas en Youtube, algo así?]

[P20]-No, no, yo fui a un fórum especializado en el# en un fórum pedospe(P2P). O sea, es decir, que me los tuve que# por vía ¿? O sea, no está disponible en la red. Eso era un particular que los tenía y que me los envió. O sea, es decir, hay cosas que desaparecen en la red y no las encuentras.

[I-Y no sé porque ¿no? Es curioso.]

[P20]-Pues no lo sé, no lo sé. Porque los derechos de# todos los derechos de esa serie son de teuvee(TVE) y deberían estar. Pero... Y yo lo que entiendo ahora, como lo que están pasando es ¿? y no tienen dinero para nada, pues empezarán a sacar series, pues eso. Ya han empezado con "Curro Jiménez". Pues empezarán con "Turno de Oficio", "Anillos de Oro". En fin, todas aquellas series de los años ochenta...

[I-Sí, sí, sí.]

[P20]-Nos las van a poner todas [risas] y nos van a retratar como éramos en los ochenta. Ahí es adonde voy yo. España...

[I-Y nos vamos a reír muchísimo...]

[P20]-¿? Juan Luis Galiardo abre el capítulo inicial, hablando del paro, que en aquella época, en el año ochenta y cinco, cuando yo terminé la carrera, era de tres millones y pico de personas. Pero claro la población española no llegaba a los cuarenta millones. Es decir, nosotros tenemos como país un desempleo estructural siempre, de toda la vida, por encima del quince, del dieciocho por ciento. O sea, eso significa que sí, que sí que tenemos crisis. Que además yo me acuerdo que en aquella época, yo, cuando terminé, mandé *curriculums*[D-I]. Estaba cansadísimo, cansadísimo, de mandar *curriculums*[D-I], y la única opción que yo tuve fue meterme en el turno de oficio, para intentar pues ganar un poquito de experiencia y ¿tal?¿, porque las opciones en una empresa privada eran poquitas. Luego tuve la gran suerte de/ <mm> de contratarme, y como precisamente, lo que veía#, me contrató un banco, lo que veía era que/ que necesitaba más preparación y en aquella época era el fervor de los emedea(MDA) <.> pues mira, hice mi emedea(MDA) <ee> y a partir de ahí pues entré en un buró, una vez terminado. Y ahí bueno pues sí, fueron tres años de/ de mucho trabajo y eso, una muerte a destiempo, te cambia un poco la historia. Yo iba para socio <> minoritario dentro de la empresa, pero socio, digamos, importante dentro del# dentro de la distribución deportiva en España, de una empresa que luego además, los planes eran/ eran ambiciosos porque era-aa> <e> pues montar filiales, abrir en Portugal, posiblemente en el norte de África también, <ee> como representantes también de la marca. Pasar, dar el salto a Iberoamérica. Y con una persona que# bueno pues que tuviera una cierta-aaa># un cierto perfil, <ee> pues eso de emprendedor y tal, que era yo. Y cuando este hombre se muere pues eso <> se acabó. Y ahí, doy el salto, me vengo para acá, y<yy>/ y bueno, y se me ocurre pues comprar una torrefacción de café una torrefacción de café en el interior de Sao Paulo.

[I-¿Y tú no sabías nada de café?]

[P20]-Yo no sabía nada más que tomar café. Así que<e> me metí la gran... ¿eso lo puedo decir?

[I-No sé.]

[P20]-Me metí la gran hostia. Porque la verdad es que el hombre que me<ee>/ que me engañó... Yo era/ yo[D-SUJ] era muy cándido, o sea, que yo[D-SUJ] estaba pensando que era campeón del mundo, y yo[D-SUJ] era muy cándido y como Brasil no

es un país para principiantes, pues a mí me pegaron por to(dos) los la(do)s, en la primera sociedad que yo monté, me pegaron por to(dos) los la(do)s. Felizmente me repuse, vendí mi parte, vendí mi<i>/ mi parte en esa sociedad, salí de ella y en el siguiente emprendimiento tuve mucha# tuve bastante suerte. En aquella época, era en el noventa y seis, empezaba la<a>/ la# lo que se llama la computación, la informática, o la ofimática que llaman en España, <ee> que es<e> informática de usuarios, destinada pues eso, a<aa># al uso <ee> en oficinas <e> y lo que son los utilitarios, los aplicativos informáticos. Y en el noventa y seis pues era <mm> el/ el bum, aquí en <> Brasil. Y yo tuve la gran suerte de abrir un par de *franquias*[L2], franquicias, [suena el teléfono] perdón, perdón...

[Se interrumpe la grabación mientras habla por teléfono.]

[I-¿Y cómo fue tu llegada a Brasil? Cuéntame un poco. ¿Cuál fue tu impresión de esta sociedad? ¿Qué te gustó?]

[P20]-Pues mira, como yo no conocía el hemisferio sur [risa] la verdad es que no/ no conocía<a> Brasil, ni/ ni había estado en nada parecido, porque lo que conocía eran países <e> del hemisferio norte, desarrollados. Es decir, pues mucha Europa y Estados Unidos, que es lo que yo conocía. Y eso, efectivamente, en el año noventa y cuatro, llegando aquí, a Brasil, pues, qué te voy a decir yo a ti, que tú ya lo vivías. Pues era/ era otra historia, es decir esto era un choque, esto era... Yo[D-SUJ] me acuerdo que cuando yo[D-SUJ] llegué, todavía no había<aa># estaban con el cruzero, todavía, y<yy> yo[D-SUJ] me acuerdo que en los supermercados, cuando yo[D-SUJ] fui al primer supermercado de calle que había en X, allí en el barrio donde/ donde vivía mi mujer, yo [D-SUJ]me llevé un susto. O sea, es decir, te llevas un susto inicial, ¿no? Es decir, la primera percepción es un sitio muy feo, muy gris. Yo[D-SUJ] llegué en una época en la que hacía un tiempo muy malo, y además con un río, el X, que olía/ que olía a demonios, como huele todavía y/ y, en fin, con un tráfico horroroso en aquella época, todo muy sucio, muy guarro, <aaa> como muy caótico, todo eso, es la impresión que te da. Es decir, la impresión no pudo ser peor. La impresión fue horrible. Yo me acuerdo que cuando llegué <ee> y luego además el barrio dónde vivía mi mujer, su familia, era un barrio horroroso, un barrio que está en X', que se llama X'', que no es un barrio, ahora es una ciudad ya, es decir, tiene un municipio, municipalidad propia. Pero era un sitio horrible. No era una *favela*[L2], pero casi. Y<yy>/ y bueno, yo me/ me asusté, dije: "Joder, <mm> ¿quince días que voy a pasar aquí?". Me parecía un horror, pasar quince días, porque el primer día ya dije: "Mañana me sobra". Pues ya ves veinte años, por listo. Así que<ee>, en eso estamos, <ee> llegamos, dije: "Bueno, ¿me voy a volver atrás? Vamos a<a>/ vamos a intentarlo". Y la primera en la frente, como/ como queríamos hacer alguna cosa rápidamente que nos sacase del/ del jaleo de estar en la ciudad de X que era un horror, y lo queríamos era...

[I-¿Y fuisteis entonces al interior a vivir?]

[P20]-Nos fuimos al interior a vivir. A una ciudad que está en la zona de X, a doscientos kilómetros de X exactamente. Y allí pues <ee> empezamos con aquel rollo de la/ de la torrefacción [risa] que eso fue <ee> casi el/ el entierro mío y el de mi familia, porque yo perdí todo lo que había/ todo lo que había ganado lo invertí, y lo perdí todo/ lo perdí todo, pero así...

[I-¿Pero con peligro para la vida también o no?]

[P20]-<mm> Bueno con peligro para mi salud mental porque yo cuando me vi<i> <e> arruinado en/ en seis meses...

[I-¿En seis meses?]

[P20]-En seis meses/ en seis meses arruinado, pues dije: “<eee> ¿Y ahora qué hago? ¿Me voy con un <ra#> con el rabo entre las piernas a X y me voy a mi casa a buscar, a echar *curriculums*[D-I] otra vez o/ o/ o ¿qué hago?” <e> Y claro lo primero que haces es: llamé a mi padre y le dije: “Oye, préstame algo de dinero que voy a hacer otra cosa y me saco <eee> esta espina, y yo te prometo que te lo devolveré”. Y/ y con la gran suerte de que mi padre en aquella época pues vendió un apartamento, me/ me/ me dejó<oo> el dinero y...  
 [1-¿Y pudiste emprender otra cosa?]  
 [P20]-Sacamos adelante un# el primer negocio de franquicia, y luego bueno, pues fue bien <ee> y finalmente, pues cuando ya la cosa se deshacía, que era el año dos mil tres, que después de siete años de trabajo con la/ con la informática, vimos que la cosa no tenía tanto recorrido, pues ya habíamos hecho bastante dinero, la verdad. En aquella época nos fue muy bien. Decidimos cambiar totalmente el rumbo, dejamos de interior y[D-I] imos a<aa> X, pues porque <ee> era un sitio que íbamos habitualmente de vacaciones y lo conocíamos y nos gustaba.  
 [1-¿Es bonito no?]  
 [P20]-Sí. Y veíamos que era un sitio muy interesante para vivir, con la playa, con ciudad, en fin. Y en/ en un año vendimos la<aa>/ la escuela, vendimos <ee> lo que habíamos hecho. Bueno yo monté un club de tenis también. Monté un club de tenis, porque yo[D-SUJ] juego al tenis <eee> soy profesor de tenis también, y<yy>/ y en aquel momento pues era Guga, en dos mil uno, ganaba el tercer Roland Garros, y había un boom del tenis, y<y> montamos un club de tenis en la ciudad aquella y el club pues no nos fue bien la verdad. Yo[D-SUJ] salí <eee> del club porque se quedó el socio con el que estaba yo, sin ganar y sin perder, empatando, pero nos podía haber ido muy mal. De hecho a él le fue fatal después. No/ no lo consiguió levantar. Salí, salí en el momento justo. Y en X, llegando allí, la idea era montar otra<a#> algo, o escuela, o informática, o idiomas, o tenis, o en fin. Y en el segundo día/ el segundo día de estar en X pasábamos por un sitio que ponía Centro Cultural Brasil España, y dije: “Ah, ¿qué es esto?”  
 [1-¿O sea todavía no era el Cervantes?]  
 [P20]-No, era el dos mil tres. <eee> Y<y>/ y lo vi, y dije: “Espérate un momento, voy a ver, a ver qué es esto”. Y la directora en la recepción me vio y me dice: “Anda ¿pero tú eres español?” “Sí, sí, tal”. “Pues mira, se nos va un profesor mañana. ¿Tú no puedes dar clase aquí?” Y dije<eee>: “Bueno, sí claro por supuesto. Yo tengo otras perspectivas pero bueno mientras que lo...”. Dice: “No, tú tranquilo, que cuando te/ te salga otra cosa, pues te vas y tal. Pero de momento mira”. Digo: “Pues venga”.  
 [1-¿Eso en X?]  
 [P20]-En X. Al segundo día de llegar allí, ya dije. O sea, es decir, digo: “Mira, no, no es lo que yo quería, dar clases de español, pero/ pero mira”. Es una fórmula. Y nada y empezamos a dar clases de español y estuve tres años dando clases de español allí en ¿?  
 [1-¿Tres años? Pues aún estuviste.]  
 [P20]-Sí/ sí/ sí. Bueno, casi tres años, hasta que salió la convocatoria del dos mil cinco de/ de/ de lo del Instituto Cervantes, de administradores.  
 [1-¿En el dos mil cinco ya llegó a X?]  
 [P20]-Yo llegué a X el# a principios de dos mil tres. Y a finales de dos mil cinco...  
 [1-¿Ya estaba el Cervantes?]  
 [P20]-Ya estaba/ ya estaba el Cervantes en/ en Brasil.  
 [1-¿Es que aquí fue en dos mil nueve.]

[P20]-No, aquí se montó#, aquí lo monté yo en dos mil siete. Entre dos mil seis y dos mil siete.  
 [1-Ah, sí, claro, yo salí en el dos mil nueve. Pero entré en el dos mil siete, efectivamente.]  
 [P20]-Yo monté todos los centros/, todos los centros culturales que dependían de la acei(AECI), centros culturales Brasil-España que había en Curitiba, Porto Alegre, Recife, Salvador, Brasilia, Belo Horizonte y X, que había, <e> todos esos los convertí yo en/ en Institutos Cervantes durante un período de dos años. Entre dos mil seis y dos mil# finales de dos mil siete.  
 [1-¿La parte administrativa digamos?]  
 [P20]-No, montarlos, totalmente, desde la localización, la obra, la contratación del personal...  
 [...]   
 [1-Entonces cuando llegó el Cervantes, entraste como administrativo. ¿Un gran emprendedor como tú se mete en una empresa así, pública además?]  
 [P20]-Pues un poco por ¿? No, soy contrata(d)o laboral, no soy funcionario público. O sea, en fin, estamos ahora mismo, pues <> [risas] pues viéndolas venir, porque no sabemos lo que va a pasar. Entonces...  
 [1-¿Pero los administradores nunca son funcionarios?]  
 [P20]-No. La/ la gran mayoría de la plantilla del Instituto Cervantes son de contratados laborales, hay muy pocos funcionarios en el Cervantes, poquitos. Yo<oo>, que conozca, pues hay <mmm> la sede, pero en centros, no hay funcionarios públicos. No hay, es todo contratación laboral ¿¿en la administración??. Que se hizo masivamente, pues eso, entre dos mil cinco y cuando se montaron los centros con aquel loco del X, entre dos mil cinco y dos mil <ss>siete ¿? luego llegó el idiota de X, que también quería batir récord de no sé qué y <en#> y se abrieron centros, pues eso, Gibraltar, en fin, todo eso, a mí esas cosas... [suspiro] De darle dos hostias. Pero el/ el tema es que el/ el Instituto hoy por hoy no tiene capacidad para mantener la estructura que tiene, <ee> y se cargarán centros, se despedirá gente, y bajarán el sueldo, y nos acomodaremos pues a ser un país pobre, que no/ que no tiene<ee>/ que no tiene capacidad de/ de tener un centro de excelencia de idioma y es el ¿¿cambio? del mundo en esto, ¿no? Tendremos capacidad de hacer una cosita pues <e> modesta, <ee> en la que haya personal, pero controla(d)o, no como aquí que somos cuatro directivos y tal, y que cada uno cobra no sé cuánto. Eso se ha acaba(d)o# eso se va a acabar.  
 [1-¿Cuatro directivos cómo?]  
 [P20]-Mira aquí hay un director, un jefe de estudios, un jefe de biblioteca, una jefe de<e>/ [risas] de cultura y un servidor. Es decir, aquí sobramos por to(dos) los la(dos).  
 [1-Yo no sé si sabes cómo empezó a funcionar esto, pero esto empezó a funcionar con gente que no sabía ni cómo, ni si iba a ser contratada, ni cuánto le iban a pagar.]  
 [P20]-¿Pero tú dices como Cervantes/ como Cervantes ya?  
 [1-Cómo Cervantes, empezamos aquí a trabajar unos cuantos, una serie de profesores colaboradores ... entonces funcionaba.]  
 [P20]-X igual. En X eran# éramos tres profesores. En X hace un calor en verano, una humedad, un calorazo de esos, y teníamos dos ventiladores. Nos turnábamos para usar el ventilador con pizarra de tiza. Y por eso, a mí cuando me dicen ahora: “Oye, que se ha estropea(d)o el proyector el ¿?” Digo: “Ah.”. “No, no puedo dar clase”. Digo: “¿Qué? ¿Cómo que no puede dar clase? ¿Por qué? ¿Qué pasa que estás ronca o ronco?”. “No/ no, pero es que sin proyector”. Y digo: “Joder”. ¿? Qué falta de ganas. Bueno, el/

283 el caso es que allí tampoco se nos iban los alumnos. ¿eh? Teníamos poquitos pero no se  
 284 nos iban. Porque yo creo que un poco lo/ lo compensas con el# con la buena voluntad y  
 285 con la buena intención, ¿no?  
 286 [1-No sé. Y con trabajar bien ¿no? O sea tú haces tu trabajo.]  
 287 [P20]-Lo que pasa es que luego como esto se convierte en el Cervantes, lo que te meten  
 288 en una espiral de normativa que tienes que cumplir <e> por ser un órgano público, en  
 289 este caso, un ente público, el Instituto Cervantes, que tiene contabilidad auditada por el  
 290 instituto y entonces te obligan a hacer una serie de controles que <e> si no tienes a tres o  
 291 cuatro personas aquí de chupatintas trabajando para hacer los controles no te sale el  
 292 trabajo. Es decir como te obligan a cuadrar, la cuadratura del círculo, te obligan a cuadrar  
 293 lo que entra con un programa que tienes que contabilizar en otro programa que no se  
 294 habla con ese programa. Es decir nosotros trabajamos así. Un programa de  
 295 matriculación que no se habla con el de contabilidad. Entonces hay que tener a dos  
 296 niñas trabajando con el de <conta#>con el de matriculación, y a otros dos trabajando  
 297 con el de contabilidad. Y luego cuadrarlo. Es decir, es/ es, de verdad, la auténtica  
 298 "burrocracia". Y en esa estamos. Y eso todavía no ha desaparecido. Es más, parece ser  
 299 que está todo el mundo muy encantado de haberse conocido con ese sistema y quieren  
 300 ampliarlo, es decir, y ya vamos por la ciento cuatro aplicación informática del Instituto  
 301 Cervantes. No es ¿¿coña??, el Instituto Cervantes trabaja con ciento cuatro aplicaciones  
 302 informáticas diferentes, la mayoría de las cuales no conversan entre sí. Es decir, tú  
 303 tienes que tener capacidad, claro, evidentemente algunas son muy intuitivas, si trabajas  
 304 en un ambiente más o menos informático y tal, pero otras, tienes que tener una  
 305 especialización para hacer ese programa, es decir, para trabajar con ese programa y eso  
 306 cuesta mucho dinero, es experiencia, recursos humanos, es recursos materiales, alquiler.  
 307 Es decir, nosotros tenemos unos fallos de organización horribles, que vienen pues  
 308 porque el Estado nos sigue...  
 309 [1-¿Pero eso viene siempre de arriba porque yo creo que de abajo no viene no?]  
 310 [P20]-No/ no.  
 311 [1-A nosotros los currillos que hay por aquí no se nos ocurren esas cosas.]  
 312 [P20]-No/ no.  
 313 [1-Más bien lo contrario, pensamos en hacer las cosas más lógicas, más fáciles.]  
 314 [P20]-Parece ser que la idea es digamos, cuanto más complica(d)o mejor. Y nosotros,  
 315 pues tenemos una flexibilidad pues <eee> muy baja en cuanto a posibilidades de  
 316 <ha#>de trabajar como una empresa<aa> particular, una empresa privada, tomar  
 317 iniciativas <eee> hacer cosas, tomar decisiones que nos vienen... Nosotros estamos  
 318 encorseta(d)os por estar trabajando en el Instituto Cervantes. Pero bueno eso es otro  
 319 tema y<yy>...  
 320 [1-¿Pero tú de momento... piensas quedarte en Brasil?]  
 321 [P20]-Pues mira, ahora mismo, claro me dicen que me tengo que marchar de Brasil y se  
 322 me abrían un poco las carnes, la verdad, después de casi veinte años aquí, yo me veo  
 323 aquí. <e> Pero como ya sabes aquí estamos con movilidad obligatoria. Cada vez menos,  
 324 porque antes era<aa># no sé si eso lo sabes, pero como estamos con crisis horrorosa, los  
 325 traslados ahora se han suprimido <e> ¿¿y viajes y tal?? Y entonces han dicho que solo se  
 326 trasladará gente el año que viene. Es decir, aquellos que estaban en quinto año, que  
 327 obligatoriamente...  
 328 [1-¿Pero tú no estás en quinto?]

329 [P20]-Yo no. Yo[D-SUJ] estoy#, a mí todavía me queda. Yo[D-SUJ] estoy# Yo[D-SUJ]  
 330 voy a hacer el segundo. O sea, yo[D-SUJ] tengo en principio una perspectiva de corto  
 331 plazo de cuatro años aquí. Yo[D-SUJ] estoy encantado aquí, o sea que...  
 332 [1-¿Te ha gustado Brasilia? ¿Tú venías de X?]  
 333 [P20]-Yo venía de... La última fue X, pero yo pase a X, donde estuve casi seis años  
 334 trabajando como administrador, que es mi primer ¿?  
 335 [1-¿De X fuiste a X?]  
 336 [P20]-Claro. X fue mi entrada en el Instituto Cervantes. Y es a partir de ahí donde  
 337 empezamos a montar los/ los centros.  
 338 [1-¿Y de X te viniste para acá?]  
 339 [P20]-Y de X fui.  
 340 [1-¿Y tú crees que gana Brasilia en esa comparación?]  
 341 [P20]-Brasilia es como<oo> Fuenlabrada, pero con dos millones y medio de personas.  
 342 [1-Eso de Fuenlabrada me ha encantado.]  
 343 [P20]-¿? esto es anodino. O sea que, más anodino que esto no hay. <eee> Lo que pasa  
 344 es que para el tipo de vida anodina que yo llevo, a mí me viene muy bien. O sea, es  
 345 decir, <ee> tienes la posibilidad de jugar al tenis a altísimo nivel, porque yo aquí juego  
 346 con/ con los primera clase, profesores y tal, y tengo un o unos compañeros de juego, de  
 347 partidos que/ que me doy muy bien con ellos, y estamos en un ranking ahí  
 348 peleándonos y tal, no sé qué. En fin. <ee> Y luego pues es eso, es una ciudad que tiene  
 349 mucha zona verde, que a mí me gusta mucho hacer deporte. Pues hoy, por ejemplo, por  
 350 la mañana, me he comprado una bicicleta nueva, y me he ido a<a> a andar de[D-PR]  
 351 bicicleta y aquí pues tenemos un parque aquí al la(d)o. O sea que, en ese sentido, la  
 352 ciudad me gusta. El clima me gusta, el clima. <e> A mí esto que dicen: "No, jo(d)er, es  
 353 que esto son seis meses lloviendo, seis meses...". Pues mira, a mí no me viene mal, no  
 354 me/ no me disgusta. Hay gente que le horroriza. Pero mira, a mí, eso es gusto. Así que  
 355 yo, por el momento me veo bien aquí, me veo...  
 356 [1-¿Pero a lo mejor te tienes que cambiar dentro de cinco años o de cuatro?]  
 357 [P20]-Pues sí, si seguimos aquí en el Instituto [suena el teléfono].  
 358 [1-Justo te iba a decir que paráramos... atende.]





## ANEXO 3

### EVALUACIÓN DE LOS DESVÍOS

#### Fragmentos de las entrevistas

*¿Le parece que las siguientes frases son adecuadas dentro de la norma del español estándar peninsular? Si encuentra formas que considera desvíos de esa norma, subráyelas, por favor.*

- 1- Los finales de semana.
- 2- Yo marcaría un punto en la entrada del pueblo para que te busquen. Entonces tú les dices que te esperen.
- 3- Una vez me llamaron por teléfono ... me dijeron: “Soy el sargento de la policía y ha habido aquí un accidente” ... a su mujer no le ha pasado nada, no ha tenido un accidente, pero la tenemos aquí retenida, ahora si usted no sigue las instrucciones que yo le voy a dar, pues ocurrirá algún problema, alguna desgracia”. Luego me dijeron, la policía, o no sé quién, que era un golpe, que hacían, muchas veces desde la cárcel.
- 4- Mi madre ya había pasado por una guerra, con mis dos hermanos más viejos, yo todavía no había nacido.
- 5- Inclusive tenía un hecho muy curioso: tenía uno que tenía vergüenza.
- 6- Durante el viaje, [...] pues tenía un sacerdote que nos dio clases.
- 7- En el área de producción industrial, les encontré un poco flacos, muy flaquitos.
- 8- Asisto algunos programas de televisión [...] mi yerno cambió de operadora y perdí el canal (de televisión española).
- 9- Un cartel en una esquina colado en que decía... Entonces yo comenté con el motorista (del taxi).
- 10- Me formé en Magisterio. // Mi nieta más vieja, esa que se va a formar ahora.
- 11- Para mí evangelizar no es ese negocio de ir a predicar.
- 12- Me ligan por el teléfono.
- 13- Entonces acabé apasionándome por esa persona que tentaba ayudar.
- 14- Habíamos pensado en estar tres o cuatro años.
- 15- Pues te presentas y pronto.
- 16- Cuando estaba la documentación casi pronta.
- 17- Es abogada también, que trabaja aquí en un escritorio.
- 18- Hablo un portuñol... a los amigos les digo que tengo que colocarme... subtítulos...
- 19- Soy una persona geminiana.
- 20- No tengo nacionalidad brasilera.
- 21- Mas tiene horas que yo quiero hablar en español, mas no me sale ya.
- 22- Después dos se marcharon para... volvieron para São Paulo y nos quedamos cinco. Ahí uno se separó y se fue también para São Paulo.
- 23- Si no le importan esas cosas, lo que acontece.
- 24- ...dejar la bella casa que tenía.
- 25- No hay así, un divertimento.
- 26- Digo que yo soy extranjera, que soy española, o en conversa sale.

- 27- Ya no existe más.
- 28- Yo vine de navío.
- 29- Sí revistas, sí. [...] Y tengo una porción ahí.
- 30- De ese cantor famoso.
- 31- Lo peor, el tránsito (en la ciudad) ... que ya en el año dos mil el tránsito ya estaba quedando muy, muy mal.
- 32- Ahora la única cosa que me incomoda es la inseguridad que hay últimamente. Como incomoda a todo mundo.
- 33- Brasília antes no era así. Brasília de cinco o seis años atrás no era así.
- 34- —Mientras llego a casa son casi las once. — Yo la misma cosa.
- 35- Nos hablamos por el teléfono.
- 36- Los pasajes (de avión) están muy caros.
- 37- (Para aclarar que se refiere al hijo que monta a caballo) El caballero.
- 38- Mi hijo eventualmente quiere hacer la facultad en España.
- 39- No son reclamadores.
- 40- Porque un otro profesor se puso enfermo.
- 41- No se puede bajar, domingo en ese lugar es terrible.
- 42- Entré en los Correos.
- 43- Llegamos en sesenta y tres.
- 44- El once de noviembre de treinta y nueve.
- 45- Ya me acostumbré con esto aquí.
- 46- Que le llamaban de practicante.
- 47- No tiene nada a ver.
- 48- Cuando vas en la embajada conversas con un, con otro.
- 49- Me he ido a andar de bicicleta
- 50- Solo portugués, exclusivamente portugués. Ahí llego aquí a casa y hablo en español con mi marido.
- 51- Mas tuvo que operar de corazón, ahí paró (de trabajar).
- 52- Ella comentó: “No, pues para reforzarle la pronunciación en portugués y tal, háblale un tiempo sólo portugués”. Y ahí ya me acostumbré a hablarle en portugués
- 53- Voy a continuar viviendo aquí en cuanto tenga salud.
- 54- Para ayudar la persona que necesitaba mi ayuda, mismo corriendo riesgos.
- 55- En el dos mil y uno.
- 56- Eso no me recuerdo bien.
- 57- Mi padre comenzó a trabajar en esa industria de harina. Y ahí quedamos hasta... el cincuenta y nueve.
- 58- Ahí cuando llegó allí, que no sé qué, vamos para Venezuela.
- 59- Eran hechos de madera.
- 60- Mis hijos son locos (por la tortilla).
- 61- Ya era casado, mi hermano era casado.
- 62- Ella paró (de estudiar español) porque se juntaba mucha cosa.
- 63- —¿Tú conoces Guará? —Conozco, pero no sé llegar.
- 64- No llovía hacía seis meses y yo pasé mal.
- 65- Pues los hijos fueron casando.

- 66- Sabía de eso.
- 67- Se les convoca a un retiro, nosotros llamamos convivencia,
- 68- Porque ellos tienen la mentalidad antigua de la diosa madre. Ellos llaman... la Pachamama.
- 69- No, yo considero importante, sí.
- 70- Mi madre no pensó dos veces.
- 71- Nunca más lo hemos conseguido. A ver, no consiguieron mis padres.
- 72- La gente negra con dinero con una carrera, que ganen bien, la gente admira, no tiene problema.
- 73- Mi padre era albañil [...] lo dejó todo, para venir, porque la ilusión de él era las Américas.
- 74- (De un grupo de cinco amigos) solo hay uno... la jubilación de él es un absurdo... y vive muy bien.
- 75- Cada uno trae un kilo.
- 76- ¿Cómo yo diría?
- 77- Las monjas dijeron para no la enseñar nada.
- 78- Pregunté: “Escucha, ¿tenéis para Brasil?”... Digo: “Me da dos pasajes”.
- 79- El que más tuvo problema fue mi hermano.
- 80- Y ahí andas más veinte kilómetros y llegas Guará.
- 81- Y yo y una amiga...
- 82- Demoró más un poco.
- 83- No hay problema ninguno.
- 84- No había diferencia ninguna.
- 85- Así, menos diez años (comparando la edad del marido con la suya).
- 86- Mi familia toda.
- 87- Vamos yo y mi hija.
- 88- —¿Tú estudiaste allí en X? —Estudié en X.
- 89- —En fin, tú querías a tu marido, ¿no? —Quería.
- 90- —¿Y escucha música española? —Escucho.
- 91- —¿Y periódicos, revistas españolas lee? —Leo, leo.
- 92- Después vinieron más dos.
- 93- —¿O sea que tiene dinero realmente? —Tiene dinero.
- 94- —¿Entonces usted tiene contacto todavía con su familia?  
—Tengo, tengo.
- 95- —¿Entonces usted se casó? —Me casé.
- 96- —¿te da pena o no? —Me da, me da mucha pena.
- 97- Entonces como mi padre la sociedad no le iba bien...
- 98- Pero, mi abuelo no le gustaba estar allí.
- 99- Y se encontró aquí este amigo.
- 100- La gente les gusta hablar español.
- 101- Esperaron la madre.
- 102- Cantan, bailan, atraen un poco la gente.
- 103- Yo entiendo mejor los portugueses.
- 104- Los padres besar los hijos y los hijos besar los padres es raro todavía.
- 105- No voy ni cenar.
- 106- Lo que gusta todo el mundo.

- 107- Sirviendo aquellos paracaidistas.
- 108- Todo depende de dónde vas comer, ¿no?
- 109- Nunca me dejó volver. Porque ella sabía que si yo me fuera para España no volvía.
- 110- Yo ya fui asaltado dos veces.
- 111- No hice el servicio militar. Fui medido y esas cosas todas.
- 112- No vendas la casa. No vamos a venderla, no.
- 113- Yo mi raza no la niego, no.
- 114- En esa altura mis dos hijos ya estarían casados.
- 115- Yo creía que tenía condiciones de enfrentar problemas y situaciones límites.
- 116- Ni siempre tienes que imponer tu idea ... ni siempre tengo razón.
- 117- Bien que yo quería.
- 118- Iba a ser preso en España.
- 119- Nadie quiere saber nada nunca, ni ahí.
- 120- Yo hacía parte de las células obreras en Madrid.
- 121- Ahí que está el problema.
- 122- —¿El castellano juega un papel importante en sus relaciones familiares?  
—¿Cómo así?
- 123- Siempre consiguen dar una forma de que se arreglen las cosas.
- 124- Yo no digo mejor se forman, sino la formación es muy buena.
- 125- O once o doce.
- 126- Diez o once años.
- 127- Le llamó por teléfono a mi mujer.
- 128- Yo creo que les pasa a todo el mundo.
- 129- La empresa que yo trabajaba.
- 130- Es una ciudad que el modelo no me gusta nada.
- 131- La ciudad me encanta, por contra de la mayoría de los españoles.
- 132- Director de internacional de la empresa que trabajábamos.
- 133- La receta la paella.
- 134- Precisamente lo que me arrepiento es de haber venido con ese miedo.
- 135- Me deja desnudo como digamos, económicamente me arruinaría.
- 136- Este país tiene la gravísimo problema...
- 137- Una niña que conocí desde los dieciocho años y nada.
- 138- En realidad, me sentí esta llamada desde niño.
- 139- Para poder comprar los remedios [...] Todos son remedios muy caros. Yo tengo diabetes, presión alta, glaucoma...
- 140- Para ser motorista de un diputado.
- 141- (Brasilia) estaba comenzando en el cincuenta y siete. Aquí solo cantero de obras.
- 142- Un diplomático en España, por ejemplo, llega allí, quiere comprar un coche y se va a una concesionaria normal y corriente, “Oiga, mire, soy diplomático”, presenta su cartera de diplomático...
- 143- En aquella época, ya era padre [...] Yo estuve de capellán del ejército norteamericano.

## ANEXO 4

### **CD CON FRAGMENTOS DE LAS ENTREVISTAS**

El CD que se adjunta al volumen de esta tesis contiene, a modo de muestra, fragmentos de dos a tres minutos de duración de las entrevistas grabadas con los participantes. A continuación, se detallan las líneas de las transcripciones (v. en anexo 2) a las que corresponde cada fragmento:

- |               |                 |
|---------------|-----------------|
| 1. P1-41-72   | 11. P11-237-267 |
| 2. P2-43-73   | 12. P12-111-143 |
| 3. P3-21-53   | 13. P13-127-162 |
| 4. P4-50-78   | 14. P14-64-96   |
| 5. P5-252-277 | 15. P15-43-70   |
| 6. P6-128-174 | 16. P16-105-142 |
| 7. P7-194-237 | 17. P17-247-285 |
| 8. P8-33-77   | 18. P18-44-77   |
| 9. P9-180-222 | 19. P19-66-102  |
| 10. P10-6-54  | 20. P20-76-121  |

Tras ello se incluye la grabación (v. tab. 4.5) que escucharon veinte hablantes españoles sin contacto con el portugués para evaluar si los participantes presentaban al hablar acento extranjero. Tiene una duración de 12,28 minutos y está formada por fragmentos de once a veintiún segundos de las entrevistas, intercalados aleatoriamente con diez fragmentos de entrevistas del corpus PRESEEA (2014-) seleccionadas como grupo de control nativo (v. 4.6. y tabs. 4.6 y 4.7).